КП-20588

BX 393R-223/37

КУРСЪ

ПЕДАГОГИКИ,

ДИДАКТИКИ и МЕТОДИКИ.

Составилъ примѣнительно къ нормальной программѣ педагогики для духовныхъ семинарій

В. Тихомировъ.

Изданіе пятое.

ВИЛЬНА
Типографія А. Г. Сыркина, Большая ул., собств. д., № 88.

1894.

Дозволено цензурою 21-го Августа 1893 г.—Вильна.

ПРЕДИСЛОВІЕ

къ первому изданію.

Состоя около пяти лѣтъ преподавателемъ педагогики въ Литовской Духовной Семинаріи, составитель настоящаго „Курса Педагогики, Дидактики и Методики“, во все это время живо чувствовалъ настоятельную необходимость для воспитанниковъ семинаріи въ такомъ руководствѣ по этому предмету, которое давало бы имъ возможность какъ приготовлять отдѣльные классные уроки, такъ особенно приготовляться къ экзамену. Въ виду этой потребности онъ выдавалъ воспитанникамъ семинаріи записки по педагогикѣ, которыя, по причинѣ спѣшности составленія ихъ, не могли сразу получить достаточную обработку, что естественно вынуждало его ежегодно исправлять и дополнять ихъ, пока онѣ не были такимъ образомъ доведены до желаемой составителемъ пригодности для своей цѣли. Желая облегчить воспитанникамъ семинаріи пріобрѣтеніе этихъ записокъ, избавивъ ихъ въ то же время отъ безплоднаго и крайне непроизводительнаго труда переписывать ихъ, составитель вознамѣрился отпечатать свои записки подъ вышеуказаннымъ заглавіемъ примѣнительно къ существующей „Программѣ педагогики для духовныхъ семинарій“.

Что касается содержанія настоящаго „Курса Педагогики, Дидактики и Методики“, то въ обработкѣ и изложеніи его составитель не имѣлъ претензіи и не усиливался особенно ни быть, ни казаться самостоятельнымъ и оригинальнымъ, такъ какъ это отчасти и невозможно по самому существу науки педагогики, у насъ еще новой, но уже издавна имѣющей свою исторію. Поэтому, составитель позволялъ себѣ дѣлать довольно обширныя заимствованія изъ добытаго уже наукою готоваго матеріала, при чемъ бралъ ихъ нерѣдко, буквально, иногда сокращая и иногда

отчасти измѣняя и пополняя, смотря по надобности. Все, что принадлежитъ составителю въ этомъ курсѣ,—это приспособленіе заимствованнаго матеріала какъ къ пониманію воспитанниковъ семинаріи, такъ, по возможности, и ко времени, назначенному для его преподаванія, а также расположеніе его въ порядкѣ, требуемомъ нормальною программою педагогики для духовныхъ семинарій. Удовольствовавшись столь скромною и, можетъ быть посильною ролью, составитель будетъ считать свою цѣль достигнутою, если трудъ его облегчитъ воспитанникамъ семинарій ознакомленіе съ педагогикой,—предметомъ, заслуживающимъ полнаго вниманія всякаго образованнаго человѣка.

Представленныя въ 1879 году для разсмотрѣнія въ Учебный Комитетъ при Святѣйшемъ Синодѣ записки эти, по журналу Комитета, „допущены къ употребленію въ духовныхъ семинаріяхъ въ качествѣ *учебнаго пособія* по педагогикѣ и дидактикѣ, съ тѣмъ, чтобы авторъ, предварительно напечатанія ихъ, исправилъ согласно сдѣланнымъ Учебнымъ Комитетомъ замѣчаніямъ (Журн. Учебн. Комитета за № 49 и указъ Св. Синода отъ 22 го Апрѣля 1881-го за № 1353 – см. въ Церков. Вѣстникѣ № 25—6, 1881 года). Указанныя Учебнымъ Комитетомъ недостатки въ настоящее время, по возможности, устранены и исправлены.

Содержаніе.

Предисловіе. *Предварительныя понятія.* § 1. Понятіе о воспитаніи, какъ искусствѣ (стр. 1). § 2. Недостаточность правилъ воспитанія, основанныхъ на обычаѣ и опытѣ. Потребность науки о воспитаніи и понятіе о ней (2). § 3. Цѣль воспитанія. (3—8). § 4. Воспитаніе домашнее и общественное (8—13). § 5. Отношеніе педагогики къ другимъ наукамъ о человѣкѣ (13—14). § 6. Части педагогики: педагогика въ тѣсномъ смыслѣ, или теорія воспитанія, и дидактика, или теорія обученія (14—5).

ЧАСТЬ I.

Педагогика.

§ 7. Ограниченіе содержанія педагогики ближайшими потребностями духовныхъ воспитанниковъ (15).

Глава I. О воспитателѣ (15). § 8. Отличіе дѣятельности воспитателя отъ дѣятельности преподавателя (15—6). § 9. Совмѣстимость того или другого рода дѣятельности въ одномъ лицѣ (16—7). § 10. Обязанность учителя не только учить, но и воспитывать (17). § 11. Качества воспитателя—умственныя и нравственныя (17—21). § 12. Особенныя качества наставника народной школы, какъ учителя—воспитателя (21—6),

Глава II. О воспитанникѣ § 13. Соотвѣтствіе воспитательныхъ дѣйствій съ возрастомъ и личными особенностями воспитанника (26—9). § 14. Характеристика отрочества, какъ возраста, съ наступленіемъ котораго начинается школьное воспитаніе (29—31). § 15. Индивидуальныя свойства воспитанника (31—5). § 16. Обязанность народнаго учителя знать среду, въ которой дитя вращается (35).

Глава III. О задачахъ и средствахъ воспитанія. § 17. Общія понятія о воспитаніи физическомъ, умственномъ, эстетиче-

скомъ, нравственномъ, религіозномъ и національномъ (35—41). § 18. Понятіе о средствахъ и методѣ воспитанія (41—4). § 19. Средства положительныя и отрицательныя, прямыя и косвенныя (44—5). § 20. Понятіе о важнѣйшихъ средствахъ воспитанія и опредѣленіе ближайшаго дѣйствія каждаго изъ нихъ (45) § 21. Примѣръ, среда и обстановка (46—9). § 22. Надзоръ (49—50). § 23. Повелѣніе и запрещеніе (50—1). § 24. Непосредственное нравственное вліяніе (51—2). § 25. Наставленіе (52—3). § 26. Напоминаніе (53—4). § 27. Предостереженіе (54—6). § 28. Увѣщаніе (56—8). § 29. Совѣтъ (58—9). § 30. Воспитательныя побужденія (59). § 31. Похвала и порицаніе (59—62). § 32. Обѣщаніе и угроза (62—5). § 33. Наказанія (65—7). § 34. Виды наказаній (67—72). § 35. Различныя теоріи естественныхъ наказаній. Предупрежденіе какъ наилучшее педагогическое средство (72—5). § 36. Усиленіе воли. Пріученіе (75—7). § 37. Пріученіе къ послушанію (77—8). § 38. Пріученіе къ вниманію (78—81). § 39. Пріученіе къ порядку, аккуратности и прилежанію (81—2). § 40. Пріученіе къ откровенности, искренности, любви къ истинѣ и честности (82). § 41. Методы воспитанія развивающіе и методы ограничивающіе. Сужденіе о тѣхъ и другихъ (83). § 42. Обзоръ воспитательныхъ средствъ начальной народной школы (83—4). § 43. Вліяніе учителя примѣромъ (84—6). § 44. Вліяніе учителя воспитательными мѣрами (86). §§ 45—6. Вліяніе обученія: а) его содержаніемъ и б) правильностію методовъ обученія (86—91). § 47. Вліяніе школьной организаціи и дисциплины. Игры, прогулки, занятія въ саду, огородѣ и т. п. (91—100). § 48. Вліяніе школьнаго и не школьнаго товарищества. Обычаи и духъ школы (100—2) § 49. Вліяніе семьи и общественной жизни (102—4). § 50. Вліяніе гигіеническихъ условій школы (104—111). § 51. Опредѣленіе того, чего можно достигнуть въ воспитательномъ отношеніи этими средствами въ виду того, что народная школа—заведеніе открытое и въ виду краткости періода воспитанія въ ней (111—2).

ЧАСТЬ II.

Дидактика.

§ 52. Содержаніе дидактики и раздѣленіе ея на *общую и частную* (113). § 53. Ограниченіе содержанія дидактики въ виду цѣли обученія въ начальной народной школѣ (113).

Общая дидактика.

Глава I. § 54. Главныя средства обученія (113—4). § 55. Средства помогающія воспріятію (114—7). § 56. Возраженіе противъ науки о методахъ вообще (117—8). § 57. Наглядность (118—20). § 58. Мнѣнія педагоговъ объ этомъ средствѣ и историческій очеркъ развитія принципа наглядности (120—7). § 59. Педагогическія ошибки, возможныя при пользованіи наглядностью. Вредное и невредное облегченіе ученія (127—30). § 60. Объясненія; виды объясненій (130—32). § 61. Разсказъ (132—3) § 62. Разсужденіе (133—34). § 63. Правила объясненія дѣтямъ общихъ и отвлеченныхъ понятій (134—5). § 64. Средства, помогающія усвоенію или укрѣпленію воспринятаго: вопросы (135—41). § 65. Главнѣйшія требованія относительно отвѣтовъ (141—4). § 66. Задачи (144—6). § 67. Упражненія (146—8). § 68. Заучиваніе и повтореніе (148—52).

Глава II. § 69. Второстепенныя средства обученія (школьныя) (152). § 70. Тактъ. Его педагогическое значеніе. Польза и вредъ. Правила пользованія (152—3). § 71. Пересадка учениковъ. Полезныя и вредныя стороны этого средства (153—5). § 72. Пособничество учениковъ. Виды пособничества. Полезныя и вредныя стороны этого средства. Правила пользованія имъ (155—8). § 73. Дисциплина. Необходимость ея особенно въ большой школѣ. Средства къ поддержанію дисциплины (158—65).

Частная дидактика.

§ 74. Понятіе о методѣ обученія (165—6). § 75. Зависимость метода, а) отъ предмета и б) отъ законовъ умственнаго

развитія дѣтской природы (166—8). § 76. Предметы учебнаго курса начальныхъ народныхъ училищъ (168—9).

Глава I. Обученіе грамотѣ т. е. чтенію и письму. § 77. Объемъ и порядокъ преподаванія этого учебнаго предмета въ начальныхъ народныхъ школахъ (169—71). *Первая ступень обученія грамотѣ.— Предуготовительныя упражненія* § 78 Необходимость и польза такихъ упражненій. Мнѣнія объ этомъ педагоговъ (171—2) § 79. Умственныя упражненія или первыя бесѣды въ школѣ (173—5). § 80. Упражненія глаза и руки (175—6). *Вторая ступень.—Обученіе чтенію механическому.* § 81. Историческій очеркъ и краткое изложеніе извѣстнѣйшихъ методовъ обученія чтенію (176) § 82. Буквосочетательный способъ (176—80). § 83. Букворазлагательный способъ (180—2). § 84. Способъ обученія грамотѣ слогосоставительный (182—3). § 85. Способъ обученія грамотѣ слогоразлагательный (183). § 86. Звуковой синтетическій способъ (183 — 6). § 87. Звуковой аналитическій способъ (186—7) § 88. Методъ совмѣстнаго обученія письму—чтенію Гразера (187—90). § 89. Синкритическій методъ Фогеля (190—2) § 90. Оцѣнка методовъ обученія грамотѣ (192—204). § 91 Ходъ и пріемы обученія по синкритическому звуковому методу (204—16). § 92. Обученіе чтенію по книгамъ церковной печати (216—9). *Обученіе письму* § 93. Историческія свѣдѣнія и изложеніе извѣстнѣйшихъ методовъ обученія письму (219—31). § 94. Правило относительно держанія пера, бумаги, рукъ и т. п. (231—3). § 95. Элементарный курсъ обученія письму (233—6). § 96. Писаніе съ прописей (236—9). § 97. Скоропись (239—41). *Третья ступень—обученіе чтенію съ разумѣніемъ содержанія (чтеніе логическое).* § 98. Первая учебная книжка. Ея содержаніе, изложеніе и печать (241—4). § 99. Правила упражненія дѣтей въ пониманіи читаемаго (244—6). § 100. Сознательное чтеніе (246—9). § 101. Чтеніе рукописнаго (249—50). *Четвертая ступень.—Обученіе чтенію съ выраженіемъ. (Чтеніе декламатическое).* § 102. Выразительное чтеніе (250—1). § 103.

Способъ и порядокъ пріученія дѣтей къ правильной постановкѣ при чтеніи грамматическихъ и логическихъ ударепій (251—3). § 104. Частнѣйшія правила выразительнаго чтенія (253—5). *Пятая ступень. — Пріученіе къ пользованію грамотностію* § 105. Обученіе пересказыванію прочитаннаго и воспроизведенію онаго на бумагѣ подъ диктовку и своими словами (255—61). § 106. Письменныя упражненія (261—6). § 107. Ознакомленіе съ синтаксическими, орографическими и другими грамматическими правилами практическимъ способомъ — при диктовкѣ особенно (266—75). § 108. Пріученіе къ изложенію своихъ мыслей въ письмѣ и другихъ формахъ словесныхъ произведеній, употребляющихся въ общежитіи (275—81). § 109. Обязанность народнаго учителя преподавать совѣты относительно выбора и чтенія книгъ тѣмъ, которые отъ него научились грамотѣ (281—3).

Глава II. Обученіе ариѳметикѣ. § 110. Предметъ и цѣль обученія (283—4). § 111. Сравнительная оцѣнка лучшихъ методовъ обученія ариѳметикѣ (284—97). § 112. Объемъ и порядокъ обученія ариѳметикѣ въ начальной народной школѣ (298—301). § 113. Необходимость и правила наглядпаго и умственнаго упражненія въ счисленіи и вычисленіи (301—7). § 114. Счеты и пользованіе ими при вычисленіяхъ на нихъ (307—9). § 115. Одновременность упражненій на счетахъ съ упражненіями глаза и руки, необходимыми передъ обученіемъ грамотѣ. Черченіе простѣйшихъ геометрическихъ фигуръ (309—12). § 116. Нумерація и первыя четыре дѣйствія ариѳметики въ приложеніи къ отвлеченнымъ, именованнымъ и дробнымъ числамъ (312—20). § 117. Пріученіе къ пользованію ариѳметикой. Необходимость брать примѣры для ариѳметическихъ задачъ изъ хозяйственнаго быта простаго народа (320—1). § 118. Ознакомленіе съ измѣреніемъ направленнымъ исключительно къ практическому примѣненію и въ связи съ черченіемъ) 321—4).

Глава III. Обученіе Закону Божію. § 119. Предметы и цѣль обученія (324—5). § 120. Объемъ и порядокъ обученія въ начальной народной школѣ (325—31). § 121. I. Предва-

рительныя бесѣды по Закону Божію. Предметъ этихъ бесѣдъ и правила собесѣдованія (331—3). § 122. Наглядность на этой ступени обученія Закону Божію (333—4). § 123. Пріученіе правильно и благоговѣйно дѣлать крестное знаменіе (334). § 124. *II. Изученіе важнѣйшихъ молитвъ.* Выборъ ихъ, порядокъ и правила изъясненія (334—346). § 125. *III. Священная исторія.* Выборъ содержанія и методъ преподаванія (346—53). § 126. *IV. Катихизисъ* (353). § 127. Необходимость буквальнаго изученія важнѣйшихъ догматическихъ опредѣленій и текстовъ Священнаго Писанія (353—5). § 128. Важность съ педагогической точки зрѣній объясненій догматовъ вѣры православной (Символа вѣры) разсказами изъ Священной Исторіи (355—6). § 129. Правила преподаванія (356—8). § 130 *V. Объясненіе богослуженій и евангельскихъ чтеній.* Необходимость, объемъ, порядокъ и правила преподаванія (358—60).

Глава IV. Церковное пѣніе. § 131. Польза обученія пѣнію (360—2). § 132. Цѣль обученія пѣнію (362—4). § 133. Методы обученія пѣнію (364—8). § 134. Церковное пѣніе, какъ вспомогательное средство при обученіи Закону Божію (368).

Предварительныя понятія.

§ 1. *Понятіе о воспитаніи, какъ искусствѣ.* Воспитаніе, какъ искусство, есть намѣренное, руководящееся извѣстными цѣлями, методомъ и правилами, вліяніе лицъ взрослыхъ на силы и способности лицъ малолѣтнихъ съ цѣлію приготовить этихъ послѣднихъ къ возможному, при данныхъ обстоятельствахъ, человѣческому совершенству и тѣмъ способствовать имъ къ достойному выполненію своего человѣческаго назначенія въ жизни. При этомъ подъ усовершенствованіемъ разумѣется не только самое сообщеніе воспитаннику извѣстныхъ познаній и навыковъ или умѣній, но и раскрытіе въ немъ способности къ самостоятельному пріобрѣтенію ихъ. Воспитаніе называется искусствомъ, подобно медицинѣ и политикѣ, какъ потому, что цѣль его есть *будущее*, цѣль-же науки или настоящее или прошедшее, такъ и потому, что оно (воспитаніе) выражается въ различныхъ правилахъ, совѣтахъ и наставленіяхъ, каковая форма составляетъ принадлежность искусства, а не науки. „Наука“, говоритъ Ушинскій, „изучаетъ только существующее или существовавшее, что не зависитъ отъ воли человѣка; искусство-же творитъ то, чего еще нѣтъ, и передъ нимъ въ *будущемъ* несется цѣль и идеалъ его творчества. Педагогика-же указываетъ именно на то, что было желательно видѣть существующимъ, и средства къ достиженію желаемаго. Отношеніе, въ которомъ правила искусства стоятъ къ положеніямъ науки, таково, что искусство предлагаетъ самому себѣ какую-либо цѣль, которая должна быть достигнута, опредѣляетъ эту цѣль и передаетъ наукѣ. Получивъ эту цѣль, наука разсматриваетъ и изучаетъ ее, какъ явленіе или какъ слѣдствіе, и, изучивъ причины и условія этого явленія, передаетъ обратно искусству для достиженія этихъ цѣлей, если только условія достиженія ихъ въ предѣлахъ человѣческой власти, и тогда теоремы науки превращаются въ правила и наставленія“ [1]). Но такъ какъ всякое искусство, чтобы достигать наилучшимъ образомъ своей цѣли, должно опираться на какія-либо болѣе или менѣе прочныя и неизмѣнныя

---

[1]) Ушинскій. Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія, т. I. Предисловіе стр. II—IV.

положенія, то и искусство воспитанія, само по себѣ взятое, еще недостаточно и требуетъ для себя обоснованій въ *наукѣ* о воспитаніи.

§ 2. *Недостаточность правилъ воспитанія, основанныхъ на обычаѣ и опытѣ. Потребность науки о воспитаніи и понятіе о ней.* Непосредственные источники правилъ, руководящихъ дѣятельностію воспитанія, заключаются, съ одной стороны въ преданіи и обычаѣ, съ другой—въ личной опытности родителей или воспитателей. Но правила, происходящія изъ этихъ источниковъ, не исключаютъ потребности *науки* о воспитаніи, которая почерпаетъ свои требованія и наставленія изъ обширной опытности всѣхъ просвѣщенныхъ народовъ, особенно же изъ строгаго и всесторонняго наблюденія человѣческой природы и существенныхъ законовъ ея развитія и усовершенствованія. Правда, преданіе и обычай даютъ намъ готовые, одобренные образцы для педагогической дѣятельности, разумный воспитатель пользуется ими наилучшимъ образомъ. Но въ каждую минуту нашей личной и общественной жизни преданіе и обычай находятся въ борьбѣ съ новыми началами образованія, и каждый воспитатель, какъ и вообще человѣкъ, обыкновенно занимаетъ своею личностію неопредѣленную, двусмысленную средину между этими борющимися силами нравственнаго міра. При такомъ положеніи, только общая и строго обработанная наука о воспитаніи, которая возвышалась бы надъ пристрастіями, неизбѣжно связывающимися съ каждымъ явленіемъ въ жизни, можетъ указать воспитателю въ такомъ случаѣ, въ какой мѣрѣ и въ какомъ направленіи онъ долженъ пользоваться каждою изъ названныхъ силъ для своихъ цѣлей, что въ преданіи отжило свой вѣкъ, потеряло нравственную силу, и, съ другой стороны, что въ новомъ образованіи не получило еще прочности, зрѣлости и общегодности. Наука о воспитаніи почерпаетъ свои правила также изъ преданія, но только изъ того всеобщаго и незыблемаго преданія, которое заключается въ неизмѣняемомъ существѣ человѣческаго духа и въ постоянныхъ законахъ его развитія.

Далѣе, *личная опытность* воспитателя не рѣдко имѣетъ противъ себя личную опытность другого воспитателя, съ одной стороны, съ другой—она должна быть повѣряема и пополняема тою многосторонею опытностію, на которой основываются правила научной педагогики. Педагогика предохраняетъ насъ отъ односторонности и неполноты, которая неизбѣжно связана со всѣми правилами преданія и личныхъ наблюденій. Педагогъ, какъ и врачъ,

нуждается въ основательной руководящей теоріи и не можетъ полагаться исключительно на свои ограниченные опыты. „Отдѣльныя правила и предписанія о воспитаніи“, справедливо говоритъ Жанъ Поль-Рихтеръ, „тоже, что лексиконъ безъ грамматики или одна рецептура безъ науки медицины“. Поэтому педагогику нужно опредѣлить не только какъ искусство, состоящее въ умѣньи прилагать добытые наукой законы и правила къ дѣлу воспитанія, но и какъ *науку* о воспитаніи (отъ греческаго παῖσ дитя и ἀγωγὴ веденіе, водительство), излагающую въ систематическомъ порядкѣ общіе законы развитія какъ физическаго, такъ и духовнаго. Обѣ эти части, т. е. какъ наука о воспитаніи, такъ и искусство воспитанія, взаимно восполняются, потому что одни теоретическія познанія безъ практическаго умѣнья прилагать ихъ къ дѣлу еще не дѣлаютъ кого-либо хорошимъ воспитателемъ, но, съ другой стороны, и хорошая практика можетъ выработаться только на основаніи хорошей теоріи.

§ 3. *Цѣль воспитанія.* Первый и самый главный вопросъ въ дѣлѣ воспитанія это—вопросъ о его *цѣли* или о томъ, что собственно долженъ преслѣдовать, къ чему долженъ стремиться воспитатель въ своей педагогической дѣятельности. Важность этого вопроса понятна. Только тогда, когда рѣшенъ вопросъ о цѣли воспитанія, можно разсуждать о *средствахъ* воспитанія и опредѣлить себѣ тотъ путь, который прямо и скоро ведетъ къ опредѣленной цѣли. Если воспитатель не рѣшитъ себѣ этого вопроса, то тѣмъ самымъ обрекаетъ себя на хожденіе въ потемкахъ, дѣйствованіе на удачу, безъ плана и порядка. „Что сказали-бы вы объ архитекторѣ, который, закладывая новое зданіе, не съумѣлъ-бы отвѣтить вамъ на вопросъ: что онъ хочетъ строить,—храмъ-ли, посвященный Богу истины, любви и правды, простой-ли домъ, въ которомъ жилось-бы уютно, красивыя-ли, но безполезныя торжественныя ворота, на которыя заглядывались-бы проѣзжающіе, раззолоченную-ли гостинницу для обиранія неразсчетливыхъ путешественниковъ, кухню-ли для переварки съѣстныхъ припасовъ, музеумъ-ли для храненія рѣдкостей, или, наконецъ, сарай для складки туда всякаго, никому уже въ жизни ненужнаго хлама? Тоже самое вы должны сказать о воспитателѣ, который не съумѣетъ вамъ ясно и точно опредѣлить цѣли своей воспитательной дѣятельности“ [1]).

---

[1]) Ушинскій. Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія, Предислов. стр. VI.

Но не смотря на всю важность вопроса о цѣли воспитанія, и практика и теорія рѣшаютъ этотъ вопросъ далеко несогласно.

Различные народы, жившіе въ разныя времена и одновременно, различно понимали задачу и цѣль воспитанія. Египтянинъ поставлялъ воспитаніе въ трудолюбіи и повиновеніи, персъ—въ тѣлесной силѣ и справедливости, спартанецъ—въ воинственномъ духѣ и послушаніи, аѳинянинъ—въ здоровьи тѣла и совершенствѣ духа. Египетъ желалъ трудолюбивыхъ подданныхъ; Персія—здоровыхъ и трудолюбивыхъ людей; Спарта—выносливыхъ и непобѣдимыхъ воиновъ, а Аѳины—нравственныхъ и умныхъ гражданъ.

И *въ теоріи* вопросъ о цѣли воспитанія не менѣе рѣшается различно. Различныя педагогическія теоріи указываютъ различныя цѣли воспитанія. Большая часть этихъ опредѣленій отличается или неточностію, или односторонностію; иногда эти опредѣленія слишкомъ широки, иногда слишкомъ узки.

1) Такъ, одни педагоги видятъ цѣль воспитанія *въ счастіи:* воспитаніе, говорятъ они, должно сдѣлать человѣка *счастливымъ*. Это опредѣленіе цѣли воспитанія хорошо въ томъ отношеніи, что оно указываетъ на нѣчто такое, что желательно для каждаго, и къ чему каждый стремится. Но въ этой цѣли есть и трудность, заключающаяся въ пониманіи счастія. Извѣстно, что у каждаго человѣка свое понятіе о счастіи; что одинъ считаетъ счастіемъ, то другому можетъ казаться только безразличнымъ обстоятельствомъ, а иногда даже несчастіемъ; счастіе *субъективно* и *индивидуально*. Оно различно по возрасту, полу, темпераменту, положенію, степени образованія и т. д. и обусловливается многими обстоятельствами, съ измѣненіемъ которыхъ измѣняется и самое пониманіе его. Такъ, счастіе дѣтскаго возраста—несчастіе для старика. Болѣе глубокій анализъ счастія открываетъ тѣсную связь его съ страданіемъ. „Каждая радость кажется намъ тѣмъ большею, чѣмъ сильнѣе было смѣненное ею горе, и тотъ, кто никогда не испыталъ несчастія, тотъ не знаетъ и счастія“ [1]).

Наконецъ, помимо трудности опредѣлить счастіе, цѣль эта есть все таки цѣль односторонняя, вытекающая изъ взгляда на человѣка только какъ на существо чувствующее, и забывающая, что человѣкъ въ тоже время есть существо разумно-свободное. Удовлетворяя однимъ его стремленіямъ, нельзя отказывать и другимъ, опирающимся также на его природу.

---

[1]) Пидеритъ. Теорія счастія, стр. 14.

2) Другіе цѣлію воспитанія поставляютъ *гуманность*, человѣчность (Шварцъ). Но понятіе гуманности также довольно неопредѣленно и обще. Въ понятіе гуманности каждый вноситъ свое содержаніе, сообразное со своими взглядами и убѣжденіями. Подъ гуманностію одни разумѣютъ то, что выражено въ словахъ Терренція: homo sum, nihil humanum a me alienum puto [1]). Изреченіе это запрещаетъ намъ считать что-либо человѣческое чуждымъ для нашего собственнаго сердца. Если мы любимъ и уважаемъ чужую доблесть, то мы должны сносить чужія слабости, потому что *ничто человѣческое намъ нечуждо*. На этомъ основаніи въ воспитаніи, напримѣръ, исключается строгость, дисциплина, твердый и опредѣленный порядокъ. Очевидно, такая гуманность ведетъ къ излишней снисходительности воспитателя, къ проступкамъ и даже порокамъ воспитанниковъ, что можетъ повести къ самымъ печальнымъ результатамъ.—Гуманность нерѣдко противополагается національности въ воспитаніи и образованіи; поэтому говорятъ,—воспитаніе не должно быть запечатлѣно національнымъ характеромъ, а должно быть обще и одинаково, къ какой бы націи ни принадлежалъ воспитанникъ; для воспитанника должно быть одинаково дорого и любезно какъ свое родное, такъ и чужое, иноземное. Такое пониманіе гуманности естественно приводитъ къ космополитизму, когда человѣкъ отрѣшается отъ всего индивидуальнаго, не носитъ въ себѣ ни опредѣленной народности, ни опредѣленной религіи. Но такой типъ едва ли былъ-бы желателенъ, а главное—осуществимъ въ дѣйствительности.

3) Третьи педагоги утверждаютъ, что воспитаніе должно быть *сообразно съ природой человѣка*, какъ существа чувственно-разумнаго и свободнаго (Кругъ). Въ этой цѣли есть начало въ высшей степени важное, которое въ практикѣ часто забывалось и чрезъ это вело къ печальнымъ явленіямъ. Это было тогда, когда воспитатель стремился дѣйствовать наперекоръ дѣтской природѣ, когда различными требованіями стѣснялся естественный ростъ дитяти, когда своимъ постояннымъ вмѣшательствомъ не оставляли мѣста для свободы и самодѣятельности питомца. Такой именно сообразности съ природой, т. е. чуждой подобныхъ стѣсненій, сочувствуетъ и Дистервегъ, когда говоритъ: „Присягнемъ и мы принципу сообразности съ природой—въ жизни, въ воспитаніи.

---

[1]) Человѣкъ есмь и ничто человѣческое нечуждо мнѣ.

Возвратимся къ простотѣ природы и будемъ вести наше юношество естественнымъ путемъ природы". — Невозможно и другое пониманіе принципа природосообразности. По взгляду Руссо, идеала воспитанія, сообразнаго съ природой, нужно искать не впереди, а позади цивилизаціи, именно въ первобытномъ естественномъ состояніи человѣческаго рода. Всякая культура и цивилизація, по его мнѣнію, вредны по самому своему существу. Цѣль воспитанія — не допускать человѣка до этой порчи, возвративъ его къ образу жизни „Гвинейскихъ обезьянъ". „Очевидно, что Руссо, опредѣлившій такимъ образомъ воспитаніе", говоритъ Ушинскій, „видѣлъ эту природу въ дикаряхъ и, притомъ, въ дикаряхъ, созданныхъ его фантазіей, потому что если бы онъ поселился между настоящими дикарями съ ихъ грязными и свирѣпыми страстями, съ ихъ темными и часто кровавыми суевѣріями, съ ихъ глупостью и недовѣрчивостью, то первый бѣжалъ бы отъ этихъ „дѣтей природы" и нашелъ бы тогда, вѣроятно, что въ Женевѣ, встрѣтившей философа каменьями, все же люди ближе къ природѣ, чѣмъ на островахъ Фиджи" [1]). Замѣтимъ, что культура вовсе не есть произведеніе злой воли или каприза, которое по желанію можно устранять; напротивъ того, она по необходимости обусловливается глубочайшими основными свойствами человѣческой природы, такъ что отрицать *культуру*, какъ справедливо замѣчаетъ Бенеке, значитъ отрицать *человѣческую природу въ ея внутренней сущности* [2]).

4) Большинство нѣмецкихъ педагоговъ полагаютъ цѣль воспитанія *„въ гармоническомъ и равномѣрномъ развитіи человѣческихъ силъ"* (Штейнъ и др.). Такое опредѣленіе цѣли направлено вообще противъ узкаго и неравномѣрнаго воспитанія или тѣлеснаго организма въ ущербъ развитію духа, или наоборотъ, а равно противъ небреженія развитіемъ чувствъ или способности наблюденія, къ исключенію изъ программы обученія искусствъ и проч. Такое „правильно понятое воспитаніе", говоритъ Бэнъ, „не позволяетъ наполнять обученіе исключительно языками, давать пищу только одному наблюденію, сосредоточивать все вниманіе на отвлеченной наукѣ, предоставлять господство изящнымъ искусствамъ, заботиться объ одной лишь тѣлесной ловкости, культивировать одни только высшія чувства или давать мѣсто одному только богословію. Но это опредѣленіе", продолжаетъ тотъ же

[1]) Ушинскій. Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія, стр. IX.
[2]) Бенеке, руководство къ воспитанію и ученію, ч. I, стр. 7.

авторъ, „при всѣхъ его достоинствахъ не можетъ быть согласовано съ обстоятельствами такого рода: большая склонность человѣка къ одному дѣлу, чѣмъ къ другому; выгода для общества отъ особой пригодности тѣхъ или другихъ лицъ къ спеціальнымъ дѣятельностямъ, хотя бы эта пригодность была пріобрѣтена путемъ односторонняго развитія [1]). Въ самомъ дѣлѣ, нельзя ставить въ вину Канту, давшему человѣчеству такую величественную систему, что онъ недостаточно или совсѣмъ не былъ развитъ эстетически, равно укорять Бетховена или Моцарта въ односторонности ихъ развитія. Принимая такую цѣль, педагогика, очевидно, выигрываетъ мало.

5) Наконецъ, есть педагоги, которые, не удовлетворяясь цѣлями воспитанія ни объективными (счастье), ни субъективными (другія цѣли) вслѣдствіе односторонности тѣхъ и другихъ, поставляютъ цѣль воспитанія въ сочетаніи цѣлей того и другого рода, т. е. цѣль субъективно-объективную. Объективность, по ихъ мнѣнію, должна состоять въ *самостоятельности*, но такъ какъ взятая сама по себѣ она безсодержательна и нуждается въ предметѣ для своей дѣятельности, то они и видятъ послѣдній въ чисто объективныхъ началахъ: *истинѣ, добрѣ и красотѣ*, сообразно съ которыми должна устроиться жизнь человѣка, (Дистервегъ, Гофмейстеръ и др. Эта цѣль представляется наиболѣе полной, обнимающей собой и развитіе въ человѣкѣ *личности*, которая бы сохранила свою индивидуальность, и воспитаніе трехъ главныхъ душевныхъ силъ ума (истина), воли (добро) и чувства (красота). Но въ этой цѣли остается просмотрѣнной одна сторона воспитанія, входившая въ гармоническое развитіе всѣхъ сторонъ природы человѣка, это—сторона *физическаго* воспитанія.

Очевидно, не счастіе или польза, не общественные нравы, не умѣнье жить на свѣтѣ, не масса свѣдѣній (въ чемъ нынѣ часто видятъ цѣль воспитанія) должны составлять цѣль воспитанія. Христіанское начало *любви*, требующее дѣлать другимъ то, чего себѣ желаютъ отъ другихъ, указываетъ на эту высшую цѣль воспитанія. Призванный проявить въ себѣ образъ Божій дѣлами мудрости, правды, любви и святости, человѣкъ долженъ быть, по слову Божію, *совершенъ*, какъ *совершенъ Отецъ Небесный;* онъ долженъ содѣйствовать водворенію между людьми царства Божія, которое есть правда, радость и миръ. Въ виду безчи-

[1]) Бэнъ, воспитаніе, какъ наука, стр. 2.

сленныхъ искушеній жизни, онъ долженъ быть уготованъ на всякое благое дѣло. Разумный и добрый человѣкъ, вотъ незыблемая и безспорная цѣль воспитанія, какъ понимаетъ ее и слово Божіе, и здравый смыслъ народа. При этомъ различіе пріятнаго, полезнаго и добраго или достойнаго очевидно для каждаго человѣка. Если пріятное измѣряется мгновенными ощущеніями, если полезное имѣетъ условную цѣну въ виду частныхъ интересовъ жизни, съ измѣненіемъ которыхъ оно переходитъ въ безполезное и даже вредное, то напротивъ все доброе или достойное, всякая добродѣтель имѣетъ цѣну неизмѣняемую, внутреннюю, независимую. Напримѣръ, великодушіе и самоотверженіе, неповиновеніе закону и уваженіе правъ другихъ людей; исполненіе даннаго слова, вѣрность долгу и обязательствамъ, справедливость и безкорыстная любовь—это такія явленія нравственно доблестнаго характера, которыя одобряются рѣшительно и безусловно, какъ высшее совершенство, какъ добродѣтель. Древніе различали въ нравственно-доблестномъ характерѣ четыре добродѣтели: мужество, справедливость, мудрость, умѣренность. Христіанство возвышаетъ этотъ идеалъ требованіями любви и святости. Эти незыблемыя черты человѣчности, какъ имѣющія одинаковое достоинство для всѣхъ временъ, народовъ и сословій, выражаютъ общегодную и общечеловѣческую цѣль жизни и всѣми болѣе или менѣе ясно сознаются подъ именами высшаго блага, совершенства и добродѣтели. Въ виду этой общегодной цѣли человѣчества, педагогика требуетъ воспитывать такъ, *чтобы воспитанникъ, когда онъ придетъ въ зрѣлый возрастъ, нашелъ себя 1) съ духовной стороны—знающимъ доброе (цѣль ума), любящимъ его (для чувства) и имѣющимъ достаточно силъ совершить это доброе (для воли) и 2) съ физической—свое тѣло послушнымъ орудіемъ духа.*

§ 4. *Воспитаніе домашнее и общественное. Задача того и другого.* Воспитаніе бываетъ домашнее или семейное, и общественное, или школьное. Семейство, къ которому принадлежитъ дитя, является первоначальною и естественною, хотя и не вездѣ преднамѣренною средою (напр. у народовъ первобытныхъ) для этого воспитанія, а родители, по необходимости, первыми воспитателями. Окруженное ихъ любовію и заботами дитя возрастаетъ и въ ближайшемъ родномъ кругу получаетъ затѣмъ первыя впечатлѣнія, видитъ первые примѣры, научается говорить и думать, любить и повиноваться. Только въ семействѣ могутъ зародиться

впечатлѣнія, могутъ возбудиться чувствованія, которыя, имѣя чисто-человѣческій характеръ, должны проникнуть каждое человѣческое сердце. Любовь къ родителямъ и къ другимъ членамъ семейства, любовь къ домашнему быту, сочувствіе ко всему, что касается общаго блага семейства—все это чувствованія, заключающія въ себѣ сѣмена всеобщаго чувства человѣколюбія, которое съ заглушеніемъ первыхъ, легко можетъ заглохнуть навсегда. Этими первыми въ жизни впечатлѣніями, примѣрами и чувствованіями опредѣляются, часто разъ навсегда, черты будущаго нравственнаго характера дитяти, какъ человѣка. Поэтому домашнее воспитаніе, если оно даже и не будетъ преднамѣреннымъ, полагаетъ во всякомъ случаѣ основы для нравственнаго развитія дитяти. Это обстоятельство невольно останавливаетъ вниманіе на воспитаніи домашнемъ. Поэтому многіе замѣчательные педагоги (Локъ, Руссо и другіе) рѣшительно объявили себя въ пользу домашняго воспитанія, и большею частію смотрѣли на общественное воспитаніе не иначе, какъ на неизбѣжное зло. И домашнее воспитаніе, дѣйствительно, заключаетъ въ себѣ самую большую сумму средствъ (не во всѣхъ семействахъ, конечно), для *нравственнаго* воспитанія. Такимъ образомъ, по самой сущности, задача домашняго воспитанія состоитъ въ *нравственномъ* воспитаніи дѣтей по преимуществу.

Общественное, или такъ называемое, школьное воспитаніе, даваемое учебными заведеніями, имѣетъ своею задачею полное и всестороннее развитіе и усовершенствованіе всѣхъ силъ и способностей дитяти (чего не въ состояніи сдѣлать одно домашнее воспитаніе), преимущественно же *познавательныхъ*, и снабженіе дитяти пригодными для жизни и выполненія своего въ ней назначенія знаніями, умѣньями или навыками и искусствами. Далеко уступая домашнему воспитанію въ нравственномъ вліяніи на дѣтей и будучи ни въ какомъ случаѣ не въ состояніи замѣнить его въ этомъ отношеніи, общественное воспитаніе имѣетъ на своей сторонѣ многія такія преимущества, какихъ совершенно лишено воспитаніе домашнее, и потому составляетъ необходимое продолженіе и восполненіе послѣдняго.

1) Такъ, прежде всего *одиночество* воспитанника, съ чѣмъ обыкновенно сопряжено домашнее воспитаніе, составляетъ значительное препятствіе для достиженія многихъ воспитательныхъ цѣлей, которыя между тѣмъ, удобно достигаются при совокупномъ воспитаніи извѣстнаго числа воспитанниковъ. *Качества*

и наклонности дитяти могутъ обнаружиться только въ сообществѣ съ другими, ему равными по возрасту и понятіямъ. При отношеніяхъ же воспитанника къ родителямъ, многія особенности его, находясь подъ вліяніемъ чувства зависимости и подчиненности, въ обнаруженіи своемъ являются совершенно въ другомъ свѣтѣ, а нѣкоторыя, по неимѣнію случая, даже вовсе не обнаруживаются. Въ обществѣ же воспитанниковъ, съ которыми онъ, какъ равный съ равными, вступаетъ въ многоразличныя отношенія и приходитъ ежеминутно въ соприкосновеніе, представляется ему случай въ свободныхъ дѣйствіяхъ выказать всѣ тайныя движенія своей души и раскрыть свои природныя качества, наклонности и страсти вполнѣ и со всѣхъ сторонъ. Эти отношенія воспитанника къ товарищамъ, вызывающія наружу всѣ сокровенныя особенности его, представляютъ для воспитателя важный моментъ для изученія сердца воспитанника и даютъ ему возможность, пользуясь постояннымъ обнаруженіемъ въ кругу товарищей свойствъ и наклонностей воспитанника, оказывать имъ содѣйствіе или противодѣйствіе, или давать имъ такое или другое направленіе.

2) Затѣмъ, общественное воспитаніе даетъ дѣтямъ *возможность пріобрѣсти знаніе людей и свѣта въ большей степени, чѣмъ это достижимо при семейномъ воспитаніи*. Въ школѣ сходятся вмѣстѣ дѣти съ самыми различными способностями и характерами. Здѣсь для каждаго открывается возможность получить понятіе о разнообразнѣйшихъ отношеніяхъ, задачахъ, стремленіяхъ, условіяхъ, препятствіяхъ и преуспѣяніяхъ человѣческаго существованія, о многосложной жизни и дѣятельности гражданскаго общества. И такъ какъ всѣ дѣти впослѣдствіи должны будутъ вращаться въ этомъ обществѣ, вести общественную жизнь, сталкиваться съ личностями различныхъ общественныхъ положеній, то вполнѣ цѣлесообразно, чтобы уже школа подготовляла ихъ къ этому, чтобы она сообщала своимъ питомцамъ знаніе свѣта, учила житейской мудрости, вообще давала бы имъ практическое образованіе въ истинномъ смыслѣ. Въ противномъ случаѣ, вступленіе питомца въ свѣтъ или дѣйствительную жизнь можетъ послужить для него источникомъ многихъ непріятностей и бѣдъ.

3) Общественное воспитаніе представляетъ болѣе благопріятныя условія для развитія *характера*, чѣмъ домашнее. Своенравіе, самомнѣніе, презрѣніе къ бѣднымъ, зависть и ненависть къ бога-

тымъ, эгоистическія, узкія матеріальныя стремленія преимущественно могутъ имѣть для себя (хоть, конечно, не всегда) мѣсто въ тѣсномъ семейномъ кругу, какъ наиболѣе соприкасающемся къ мелочамъ жизни. Поэтому не можетъ не оказать благодѣтельнаго вліянія на развитіе дѣтей то обстоятельство, что дѣти изъ узкаго семейнаго кружка вводятся въ болѣе широкую и свободную сферу жизни и дѣятельности, гдѣ обыденные житейскіе интересы сказываются въ гораздо меньшей степени, уступая мѣсто стремленіямъ къ знанію, наукамъ. Даже самыя привычки внѣшняго поведенія—опрятность, благопристойность, порядокъ, аккуратность—впервые усвояются многими дѣтьми въ школѣ и путемъ того принужденія, какое налагаетъ на нихъ школа, вмѣняя въ обязанность своевременное посѣщеніе уроковъ, исполненіе задаваемыхъ работъ и т. п. Школа ставитъ на мѣсто чисто субъективныхъ, индивидуальныхъ воззрѣній, стремленій и правилъ, объективную, общепризнанную оцѣнку лицъ, твердыя нормы и правила, равное право и равныя обязанности. Здѣсь личный произволъ долженъ уступить мѣсто общеобязательному порядку и законосообразности; отдѣльныя единицы должны чувствовать себя членами цѣлаго и, учась, примыкать къ этому цѣлому, какъ одна изъ составныхъ его частей. Такимъ путемъ будутъ насаждены въ подростающемъ поколѣніи сѣмена истиннаго гражданскаго чувства, будетъ развито въ немъ повиновеніе общеобязательнымъ законамъ, чувство долга, любовь къ справедливости, духъ солидарности. Личность учителя въ этомъ случаѣ само собой должна воплощать въ себѣ нравственныя нормы и служить для дѣтей живымъ примѣромъ.

4) Наконецъ, избранный кругъ товарищей, оживляющій способности воспитанника и поощряющій ихъ путемъ *соревнованія*, дастъ возможность воспитателю придать воспитательному механизму особую *жизнь и энергію*. Порядокъ въ школьной жизни, стройность, послѣдовательность и точность въ преподаваніи, побуждающія воспитанниковъ къ дѣятельности, соревнованіе, съ одной, и поощреніе школьнымъ учителемъ, съ другой стороны, способствующія прилежанію воспитанниковъ; многоразличныя отношенія къ товарищамъ въ сношеніяхъ въ столкновеніяхъ съ ними, все это составляетъ неотъемлемое преимущество, остающееся на сторонѣ общественнаго воспитанія.

Но, если домашнее воспитаніе имѣетъ за собой нѣкоторыя неудобства, то и школа въ свою очередь не можетъ считаться

совершенно чуждою ихъ. Сюда прежде всего должно быть отнесено: 1) *вліяніе дурныхъ примѣровъ* почти неизбѣжно при многолюдствѣ учащихся, уследить за которыми бываетъ не въ состояніи самый зоркій воспитатель. Распространяться о заразительности дурныхъ примѣровъ совершенно излишне. Дѣти, не имѣя опытности, не могутъ еще относиться критически къ тому, что они видятъ передъ собой и чему, въ силу столь свойственной имъ подражательности, не могутъ не слѣдовать.

2) Затѣмъ, при многочисленности лицъ учащихся въ школѣ, само собой понятно, не можетъ быть такого *тщательнаго надзора*, какой возможенъ по отношенію къ одному или двумъ лицамъ. А это можетъ повести иногда къ нѣкоторымъ прискорбнымъ явленіямъ въ дѣлѣ умственнаго и нравственнаго роста питомца. При слабости надзора, извѣстныя правила выполняются, по большей части, только на глазахъ и по внѣшности, заочно же совершенно не соблюдаются. Мѣры любви замѣняются не рѣдко мѣрами различныхъ взысканій и наказаній, которыя, вмѣсто пользы, могутъ не рѣдко еще болѣе ожесточить дѣтей и тѣмъ укрѣплять въ нихъ навыки, съ которыми нужно бороться. При этомъ *индивидуальность* ребенка слишкомъ подавляется въ массѣ. Ребенокъ, поступившій въ такое заведеніе, очень рано перестаетъ быть Колей, Ваней, Мишей и дѣлается какъ бы извѣстнымъ номеромъ, поставленнымъ въ шеренгу съ другими номерами. Правда, все въ этомъ случаѣ зависитъ отъ учителя. Опытный, понимающій свое дѣло учитель снисходительно относится къ слабымъ, ободряетъ робкихъ, побуждаетъ лѣнивыхъ, съ участіемъ старается поддержать бодрость духа въ подавленныхъ житейской нуждой, умѣряетъ высокомѣріе однихъ, приводитъ въ должныя границы заносчивый нравъ другихъ, съ большею требовательностію относится къ талантливымъ и въ то же время оберегаетъ ихъ отъ излишней гордости, самомнѣнія и т. д. Но, въ общемъ, указанное неудобство остается во всей силѣ.

3) Наконецъ, многочисленность всегда сопряжена съ большими или меньшими неудобствами *въ отношеніи занятій* вслѣдствіе неизбѣжнаго шума, неудобства въ распредѣленіи рабочихъ часовъ или вслѣдствіе быстроты или медленности (смотря по индивидуальнымъ способностямъ) въ ходѣ преподаванія. При большомъ скопленіи учащихся въ одномъ классѣ слишкомъ рѣзко выдается разнообразіе развитія и учебной подготовки учениковъ, вслѣдствіе чего нѣтъ возможности подводить классъ подъ общій уровень раз-

витія и знанія. Неизбѣжнымъ-же результатомъ этого является потеря интереса и появленіе лѣности. Таковы недостатки и неудобства воспитанія и обученія въ школѣ и преимущественно многолюдной.

На основаніи всего вышесказаннаго, слѣдуетъ считать нормальною педагогическою постановкою дѣла—соединеніе общественнаго воспитанія съ домашнимъ. Школа можетъ и должна служить дополненіемъ къ семьѣ, посредницею между семьей и обществомъ и постепенно вводить ребенка изъ первой въ послѣднюю. —Сопоставивъ хорошія и дурныя стороны того и другого воспитанія, было-бы желательно создать такой типъ школы, въ которомъ бы устранялись невыгодныя стороны одиночнаго и школьнаго обученія и оставались-бы только хорошія стороны того и другого. Такой средній типъ и былъ выработанъ нашими отечественными педагогами въ формѣ *„домашней школы“* [1]).

§ 5. *Отношеніе педагогики къ другимъ наукамъ о человѣкѣ.* Такъ какъ предметъ воспитанія составляетъ человѣкъ, то педагогика, какъ наука объ этомъ воспитаніи, имѣетъ ближайшее отношеніе къ наукамъ о человѣкѣ, носящимъ общее названіе наукъ антропологическихъ. Знаніе этихъ наукъ должно предшествовать воспитанію, подобно тому, какъ для правильнаго ухода за цвѣтами или извѣстными растеніями необходимо знаніе свойствъ этихъ

---

[1]) Подробнѣе о томъ и другомъ воспитаніи можно читать въ статьѣ Сентъ-Илера, „О воспитаніи дѣтей въ богатыхъ семействахъ“ („Семья и Школа“, 1871 г., Сентябрь, стр. 31—46, представляющей собой переводъ статьи Prinzenerziehung изъ Encyclopedie des gesammten-Erzeihungs und Unterrichts—wesens, Dr. Schmidt. Что-же касается устройства „домашнихъ школъ“, представляющихъ собой компромиссъ школы и семьи, то подробный проектъ устройства такихъ школъ былъ внесенъ въ свое время въ Педагогическое Общество въ С.-Петербургѣ Евтушевскимъ и помѣщенъ въ томъ-же журналѣ „Семья и Школа“ 1874 г., Апрѣль (291—299), Май (381—397). Сущность этого проекта сводится къ тому, что а) домашняя школа есть учрежденіе, устраиваемое по взаимному соглашенію нѣсколькихъ семействъ, въ которыхъ имѣются дѣти приблизительно одного возраста и одинаковой учебной подготовки, b) число учащихся зависитъ отъ соглашенія родителей-участниковъ, но не должно превышать 10 или 12 учащихся, чтобы тѣмъ избѣжать недостатковъ, представляемыхъ многолюдными школами; c) объемъ курса можетъ быть различенъ:—здѣсь можетъ быть пройденъ даже полный гимназическій курсъ, необходимый для поступленія въ университетъ; d) школа состоитъ изъ одного только подвижнаго класса, такъ что, съ окончаніемъ учебнаго года, классъ этотъ переименовывается въ послѣдующій—старшій; наконецъ, e) школа находится въ вѣдѣніи одного или двухъ директоровъ, избираемыхъ по соглашенію изъ среды родителей, и одного или двухъ руководителей, избираемыхъ родителями изъ среды приглашенныхъ для школы учителей.—Относительно этого рода школъ нужно, впрочемъ, замѣтить, что онѣ, помимо развитія и поддержанія, своимъ устройствомъ *сословности* доступны лишь для лицъ богатыхъ, слѣдовательно для меньшинства; для массы-же, привыкшей и могущей учиться на копѣйки, домашнія школы, само собой, являются мало доступною роскошью.

цвѣтовъ или растеній, почвы, гдѣ они могутъ быть разводимы, условій ихъ роста и т. п. Поэтому *антропологія* въ обширномъ смыслѣ, т. е. всѣ науки о человѣкѣ должны имѣть болѣе или менѣе близкое отношеніе къ педагогикѣ и служить для нея основаніемъ. Въ частности педагогикѣ должно предшествовать знаніе человѣка по отношенію къ его тѣлу, душѣ и назначенію. Отсюда, науки физіологія и анатомія, которыми объясняются законы развитія тѣлеснаго организма, психологія и логика, изучающія законы развитія духа и, наконецъ, этика, указывающая на назначеніе человѣка, стоятъ въ самомъ близкомъ отношеніи къ педагогикѣ.

§ 6. *Части педагогики: педагогика въ тѣсномъ смыслѣ, или теорія воспитанія, и дидактика, или теорія обученія.* Слово *педагогика* употребляется въ двоякомъ значеніи: широкомъ и тѣсномъ. Въ широкомъ значеніи это слово означаетъ науку о воспитаніи, излагающую законы и правила для всей воспитательной дѣятельности, слѣдовательно, обнимающую воспитаніе въ собственномъ или тѣсномъ значеніи, и обученіе. Педагогика въ тѣсномъ значеніи составляетъ одну часть науки о воспитаніи, имѣющую предметомъ своимъ изложеніе законовъ и правилъ физическаго, умственнаго, нравственнаго, религіознаго и эстетическаго воспитанія дѣтей. Другую часть науки о воспитаніи составляетъ *дидактика* (отъ διδάσκω—учу), которая излагаетъ *общіе* основные законы, правила и методы обученія вообще, и *частные*—для преподаванія отдѣльныхъ учебныхъ предметовъ. Поэтому дидактику обыкновенно раздѣляютъ еще на *общую*, или собственно дидактику, и *частную* или *методологію* (отъ μέθοδος—путь, способъ, методъ), которая составляетъ прикладную, практическую часть всей дидактики и объясняетъ примѣненіе общихъ дидактическихъ законовъ и правилъ къ преподаванію отдѣльныхъ учебныхъ предметовъ, а также и различные частные способы и пріемы преподаванія.

ЧАСТЬ I.

Педагогика.

§ 7. *Ограниченіе содержанія педагогики ближайшими потребностями духовныхъ воспитанниковъ.* Содержаніе педагогики, въ тѣсномъ смыслѣ понимаемой, т. е. какъ части науки о воспитаніи, въ виду особенныхъ ближайшихъ потребностей духовныхъ воспитанниковъ, какъ будущихъ учителей народныхъ школъ, можетъ быть ограничено только болѣе существенными отдѣлами изъ теоріи воспитанія, куда относится ученіе a) о воспитателѣ и b) воспитанникѣ, c) о задачахъ и средствахъ воспитанія вообще и d) о воспитательныхъ средствахъ начальной народной школы въ особенности.

ГЛАВА I.

О воспитателѣ.

§ 8. *Отличіе дѣятельности воспитателя отъ дѣятельности преподавателя.* Главное различіе между дѣятельностію воспитателя и дѣятельностью преподавателя состоитъ въ томъ, что первая направляется преимущественно къ образованію чувствованій, желаній, характера, воли, или вообще къ развитію *чувствовательной* и *желательной* способности человѣка; тогда какъ дѣятельность преподавателя имѣетъ въ виду преимущественно образованіе представленій, понятій, сужденій, или вообще правильное развитіе *познавательной* способности. Такимъ образомъ *задачи* ихъ съ перваго взгляда кажутся совершенно различными. Не менѣе различными представляются и *способы* ихъ дѣйствія.

1) Преподаватель имѣетъ дѣло съ даннымъ учебнымъ матеріаломъ, который онъ сообщаетъ ученику; дѣятельность его поэтому вращается въ извѣстныхъ *опредѣленныхъ* границахъ и можетъ вполнѣ исчерпать все заключенное въ нихъ. Воспитатель, напротивъ, никогда не можетъ изъявлять притязаній на подобную полноту или законченность своего дѣла; задача его безконечна, и ничто единичное, отдѣльное не имѣетъ здѣсь мѣста; даже для

развитія какого либо отдѣльнаго качества въ воспитанникѣ требуется значительное время и огромное количество разнаго рода вліяній. Такъ, дѣйствіе примѣра, какъ ни сильно и глубоко его воспитательное вліяніе, требуетъ однако для своего осуществленія продолжительнаго времени. Единичное же воздѣйствіе, не подкрѣпленное ничѣмъ другимъ, особенно въ позднѣйшій періодъ воспитанія, можно считать совершенно ничтожнымъ.

2) Другое различіе касается *времени*. Обученіе происходитъ въ извѣстные опредѣленные сроки, имѣетъ опредѣленное начало, опредѣленное слѣдованіе и опредѣленный результатъ. Воспитаніе, начинаясь съ перваго мгновенія жизни, оканчивается только вмѣстѣ съ нею. Слѣдовательно, оно и по времени безконечно; вмѣстѣ съ тѣмъ слѣдованіе его никакъ не можетъ быть раздѣлено на опредѣленные періоды времени.

3) Наконецъ, они различаются и по отношенію къ подлежащей имъ личности. Обучать можно заразъ многихъ; воспитаніе же, даже въ тѣхъ случаяхъ, когда нѣсколько питомцевъ воспитываются вмѣстѣ, должно дѣйствовать *на каждаго отдѣльнаго индивидуума особыми пригодными для него средствами*. Таковы въ общихъ чертахъ различія между дѣятельностію воспитателя и дѣятельностію преподавателя.

§ 9. *Совмѣстимость того или другаго рода дѣятельности въ одномъ лицѣ*. Но при всѣхъ различіяхъ этихъ двухъ дѣятельностей, во многихъ отношеніяхъ невозможно бываетъ рѣзко разграничивать ихъ одну отъ другой, такъ какъ области воспитанія и обученія постоянно соприкасаются и даже входятъ одна въ другую. Съ другой стороны, воспитаніе должно помогать обученію. Каковы бы ни были способности ученика и какъ бы ни были цѣлесообразны методы обученія его, послѣднее даетъ мало результатовъ, если ребенокъ не пріученъ къ внимательности или къ сосредоточенію мыслей. Дѣло обученія можетъ идти успѣшно лишь въ томъ случаѣ, если воспитаніе приготовило уже предварительно для него почву. Но, съ другой стороны, вполнѣ законно требовать, чтобы и обученіе помогало воспитанію. Всякое обученіе должно постоянно оказывать *воспитывающее* вліяніе. Трудно, конечно, опредѣлить предѣлы этого вліянія, но, по мнѣнію нѣкоторыхъ педагоговъ, оно способно преодолѣть даже вліяніе дурнаго домашняго воспитанія и, стало быть, дѣйствовать даже сильнѣе собственно воспитанія. Сказанное приводитъ къ мысли о возможности совмѣстить дѣятельность воспитателя и дѣятельность пре-

подавателя въ одномъ лицѣ, такъ чтобы каждый учитель былъ въ тоже время и воспитателемъ. Въ педагогическомъ отношеніи такое соединеніе весьма полезно. Съ одной стороны, авторитетъ воспитателя возвышается въ глазахъ воспитанниковъ, когда воспитатель будетъ вмѣстѣ и учителемъ, такъ какъ, кромѣ другихъ его качествъ, дѣти въ этомъ случаѣ будутъ уважать въ немъ еще умственное превосходство и познанія; съ другой стороны, и успѣхи учителя будутъ больше, когда онъ располагаетъ по отношенію къ своимъ ученикамъ и всѣми правами воспитателя.

§ 10. *Обязанность учителя—не только учить, но и воспитывать.* Поэтому обязанность каждаго учителя состоитъ не только въ томъ, чтобы учить, но и воспитывать своихъ учениковъ. Заботясь объ умственномъ развитіи дѣтей, преподаватель, не желаетъ, конечно, чтобы изъ нихъ впослѣдствіи вышли люди дурные въ нравственномъ отношеніи, и уже по одному этому не оставитъ безъ вниманія и нравственнаго ихъ образованія,—тѣмъ болѣе тамъ, гдѣ нѣтъ особыхъ воспитателей, какъ, напримѣръ, въ народныхъ школахъ. У насъ со словомъ „воспитаніе“ соединяютъ обыкновенно представленіе о родительскомъ домѣ и родномъ семействѣ или о закрытомъ заведеніи съ постояннымъ надзоромъ, неотступно слѣдящимъ за воспитанникомъ; школу же, особенно народную, считаютъ только мѣстомъ обученія. Хорошо, конечно, если воспитатель знаетъ каждый шагъ своего воспитанника: это даетъ ему возможность цѣлесообразнѣе располагать воспитательными средствами; но такая постоянная бдительность за каждымъ шагомъ воспитанника есть дѣло для учителя едва ли выполнимое. Тѣмъ не менѣе учитель, имѣя дѣло съ дѣтьми лишь въ школѣ, при обученіи ихъ, имѣетъ полную возможность быть и воспитателемъ ихъ. Средства для нравственнаго воспитанія многоразличны; но главнымъ изъ нихъ въ школѣ является *дисциплина.* Подъ это широкое понятіе подходятъ всѣ правила и предписанія, регулирующія жизнь учениковъ, ихъ поведеніе въ школѣ, отношенія между собою и къ учителю, а также распоряженія и приказанія учителя и тому подобное. Задача дисциплины—чрезъ установленіе извѣстнаго внѣшняго порядка—довести учениковъ до благоустроенія ихъ внутренняго нравственнаго міра, возбудить и укрѣпить ихъ стремленія согласно съ идеаломъ добра, руководить и упражнять ихъ въ осуществленіи этихъ стремленій.

§ 11. *Качества воспитателя—умственныя и нравственныя.* Высокое само по себѣ и важное по своему значенію званіе

воспитателя требуетъ отъ него и особенныхъ качествъ—умственныхъ и нравственныхъ.

I. *Умственныя качества.* 1) Такъ, въ умственномъ отношеніи, отъ воспитателя требуется прежде всего полная *зрѣлость ума*, т. е. такое развитіе въ немъ духовныхъ силъ, чтобы онъ самъ былъ развитъ и достаточно образованъ, чтобы не нуждался въ чужомъ руководительствѣ. Кто хочетъ и берется быть воспитателемъ другихъ, тотъ самъ долженъ быть воспитанъ совершеннымъ образомъ, иначе недостатки собственнаго воспитанія онъ передастъ своимъ воспитанникамъ, или, что еще хуже, если эти недостатки будутъ замѣчены дѣтьми, не будутъ имѣть на послѣднихъ воспитательнаго вліянія. Не обладая достаточнымъ образованіемъ, воспитатель никогда не пріобрѣтетъ нужнаго авторитета ни у родителей, ни у дѣтей и не будетъ оказывать на послѣднихъ нужнаго вліянія. Этимъ качествомъ обусловливается *постоянство и послѣдовательность* въ воспитательныхъ дѣйствіяхъ, безъ чего воспитатель бываетъ вынужденъ лишь запутывать и тѣмъ ослаблять дѣйствіе своихъ распоряженій. Между тѣмъ, кто дѣйствуетъ основательно, по благоразумнымъ побужденіямъ, тотъ во всѣхъ сходныхъ случаяхъ будетъ дѣйствовать одинаково. Достаточное умственное развитіе обезпечиваетъ разумность, исключающую собой всякій *произволъ*,—это пагубное свойство нѣкоторыхъ воспитателей. Тамъ не можетъ быть рѣчи о совершенствованіи силъ, о самообразованіи подъ руководствомъ воспитателя, гдѣ самъ воспитатель дѣйствуетъ произвольно, безъ всякихъ достаточныхъ основаній и даетъ противорѣчивыя или оскорбляющія въ дитяти чувство человѣческаго достоинства приказанія, гдѣ, наконецъ, самъ воспитанникъ разумнѣе своего воспитателя.

2) Но недостаточно воспитателю быть только человѣкомъ развитымъ, умственно зрѣлымъ и образованнымъ; нужно еще *умѣнье* въ передачѣ своихъ знаній и воздѣйствій на ввѣренныхъ ему питомцевъ. И здѣсь прежде всего выступаютъ на сцену въ воспитателѣ два качества: такъ называемый *психологическій взглядъ* и *педагогическій тактъ*. Подъ первымъ разумѣется способность наблюдательности, посредствомъ которой, по внѣшнимъ дѣйствіямъ воспитанника, воспитатель можетъ сдѣлать правильное заключеніе о его внутреннихъ мотивахъ и побужденіяхъ. Подъ послѣднимъ разумѣется умѣнье находить при всякомъ встрѣтившемся случаѣ и при всякихъ отношеніяхъ и обстоятельствахъ наиболѣе умѣстныя и дѣйствительныя средства вліянія. Чтобы дѣйствовать съ

успѣхомъ на воспитанника, воспитатель долженъ сперва понять и изучить его и притомъ со всѣми его особенностями. Но такъ какъ совершенное познаніе внутренняго человѣка невозможно, ибо мы не можемъ извѣдать глубину чужой души по однимъ внѣшнимъ проявленіямъ ея, то здѣсь рѣчь идетъ только о наблюденіи надъ ребенкомъ, которое опытный и зоркій глазъ умѣетъ сдѣлать легко и скоро. При этомъ воспитатель долженъ каждое вліяніе въ воспитанникѣ разсматривать не какъ случайное и отдѣльное, но стараться отыскать его связь съ предшествовавшими и современными ему обстоятельствами. Возлѣ главныхъ и ближайшихъ причинъ всегда бываетъ нѣсколько побочныхъ и отдаленныхъ, которыя, однакожъ, для устраненія зла часто важнѣе другихъ, сильнѣе бросающихся въ глаза, но болѣе случайныхъ. Должно изслѣдовать, лежали ли побудительныя причины къ какому-либо дѣйствію въ способности представленія, чувствованія, или въ способности желательной; заглушенъ ли былъ при поступкахъ добрый помыселъ, или совсѣмъ забытъ, а если поступокъ похваленъ, то не побуждали ли къ нему болѣе честолюбіе и надежда на награду, чѣмъ нравственное чувство. Чтобы доброе дѣйствіе обратить въ привычку, а отъ дурнаго отучить, нужно дойти до самыхъ *корней* этихъ дѣйствій, нужно всегда стараться обстоятельно и вполнѣ объяснить себѣ дѣтскіе поступки. — Что касается значенія въ воспитательномъ дѣлѣ, такъ называемаго, *педагогическаго такта*, то оно очевидно для каждаго. Всякое само по себѣ хорошее воспитательное дѣйствіе, примѣненное не въ своемъ мѣстѣ или не въ свое время, или безъ должной мѣры, вредитъ точно также какъ неправильно выбранное и употребленное лѣкарство; можно ли отважиться употребить его, не убѣдившись предварительно въ его пользѣ и необходимости? Педагогическій тактъ особенно нуженъ тамъ, гдѣ необходимо бываетъ дѣйствовать немедленно и рѣшительно. Онъ бываетъ столько же природнымъ даромъ, сколько и плодомъ педагогической практики.

II. Изъ *нравственныхъ свойствъ* первое и самое необходимое для воспитателя это: 1) *твердость или зрѣлость нравственныхъ убѣжденій*. Твердость убѣжденій выражается въ полномъ соотвѣтствіи поступковъ и внѣшней дѣятельности съ нравственными убѣжденіями и правилами того или другаго лица, съ духовными вѣрованіями его и бываетъ слѣдствіемъ глубокой вѣры въ Бога, неизмѣнной любви къ отечеству, искренней преданности законной власти и сознанія полезности той служебной дѣятель-

ности, которую мы избрали. Твердость убѣжденій есть желанное достояніе каждаго; тѣмъ болѣе она должна быть непремѣннымъ свойствомъ того человѣка, который беретъ на себя святую обязанность руководить другихъ. Отсюда, въ ряду субъективныхъ свойствъ воспитателя, первое мѣсто занимаютъ *добросовѣстность* въ исполненіи обязанностей своего призванія и проистекающая изъ нея *законность*, которая противополагается произволу. Воспитатель долженъ вести себя въ отношеніи къ воспитаннику такъ, чтобы этотъ послѣдній сознавалъ, что воспитатель дѣйствуетъ не по своему личному произволу, а сообразуясь съ нѣкоторыми высшими законами. Воспитатель во всѣхъ своихъ дѣйствіяхъ и мѣрахъ долженъ являться воспитаннику представителемъ высшаго разума, исполнителемъ Божественной воли. Если воспитатель *правомѣренъ*, т. е. одобряетъ доброе и осуждаетъ худое, самъ подчиняется закону, на основаніи котораго онъ изрекаетъ свой приговоръ, то онъ послѣдователенъ, потому что дѣйствуетъ не по прихоти, а по неизмѣннымъ побужденіямъ. Только на этомъ естественномъ отношеніи и зиждется авторитетъ воспитателя, не нуждаясь для себя ни въ какихъ искусственныхъ подпорахъ, и только при этомъ условіи примѣненіе всякихъ воспитательныхъ средствъ не возбуждаетъ въ воспитанникѣ ни противодѣйствія, ни даже недовольства.

2) Необходимо далѣе, чтобы во всемъ, что происходитъ между воспитателемъ и воспитанникомъ, господствовала *любовь*, связывающая воспитателя съ воспитанниками. Но такъ какъ воспитатель по званію связанъ съ воспитанниками не природными, а искусственными сознательными узами, то, на мѣсто природной любви, онъ долженъ поставить *любовь христіанскую* и недостатокъ естественной горячности восполнить мудростію. Такая истинная любовь къ дѣтямъ, соединенная съ отеческою строгостію и серьезностію, безусловно необходима для воспитателя. Хотя бы въ другихъ отношеніяхъ онъ и былъ способнымъ человѣкомъ, но безъ любви не можемъ быть истиннымъ воспитателемъ: гдѣ недостаетъ любви, тамъ дѣятельность воспитателя дѣлается труднымъ и жалкимъ наемничествомъ. Напротивъ, посредствомъ любви воспитатель пріобрѣтаетъ себѣ сердца дѣтей и ихъ родителей и чрезъ это получаетъ возможность дѣйствовать успѣшно. Только безкорыстная, жертвующая и вѣрная любовь есть истинная любовь, которая съ одинаковою заботливостью простирается на всѣхъ дѣтей безъ исключенія, особенно же на бѣдныхъ и несчастныхъ, бездомныхъ и безталанныхъ, словомъ на тѣхъ, которые наиболѣе

нуждаются въ помощи. Такая любовь впрочемъ далека отъ слабости, мягкости и сантиментальности. Она состоитъ не въ томъ, чтобы исполнять каждое желаніе питомца; напротивъ того, охотно соединяется со строгостію и взыскательностію, гдѣ того требуетъ истинное благо дѣтей. Воспитатель, обладающій такою истинно-христіанскою любовью къ дѣтямъ, не говоритъ о ней предъ дѣтьми; она, напротивъ того, отпечатлѣвается во всемъ его существѣ и дѣятельности въ школѣ и внѣ школы.

3) Необходимыя также для воспитателя качества суть *терпѣніе* и *энергія*, особенно въ виду тѣхъ трудностей, какими бываетъ обставлено дѣло воспитанія со стороны окружающей среды, а также въ виду дѣтской разсѣянности и происходящей отсюда забывчивости. Если воспитатель дѣлаетъ свое дѣло терпѣливо, бодро, рѣшительно, не пугаясь трудностей, то внушаетъ довѣріе къ себѣ и въ воспитанникѣ, который полагается на его превосходство и въ свое время будетъ ему подражать. Увѣренность воспитанника въ энергіи воспитателя облегчаетъ ихъ взаимныя отношенія: воспитателю не такъ часто бываетъ нужно давать чувствовать свое превосходство, а воспитаннику не придетъ и на мысль выйдти изъ послушанія. Терпѣніе и энергія суть одни изъ самыхъ лучшихъ и естественныхъ источниковъ авторитета въ нравственномъ отношеніи.

§ 12. *Особенныя качества наставника народной школы, какъ учителя—воспитателя.* „Нѣтъ ничего легче“, говоритъ одинъ изъ нашихъ отечественныхъ педагоговъ, „какъ быть профессоромъ университета, и ничего пѣтъ труднѣе, какъ быть народнымъ учителямъ: въ первомъ случаѣ всѣ вопросы и трудности предвидѣны, во второмъ широта требованій поражаетъ“ [1]). И въ этихъ словахъ едва ли есть доля преувеличенія. Между тѣмъ какъ профессоръ университета имѣетъ дѣло съ подготовленными слушателями, народный учитель насаждаетъ тамъ, гдѣ еще никто не сѣялъ, и кромѣ того, едва ли и будетъ когда сѣять. То, чему учитъ народный учитель въ школѣ, составляетъ нерѣдко единственное пріобрѣтеніе, которое дѣти народной массы выносятъ изъ дѣтскаго возраста въ жизнь. Семейство, общество и государство ввѣряютъ народному учителю свое самое дорогое достояніе—будущность своихъ дѣтей. Изъ этого видно, какъ важна миссія народнаго учителя и какъ много требуется отъ него для должнаго

---

[1]) Графъ Левъ Толстой; Ясная Поляна, 1862 № 8 стр. 31.

ея выполненія. Учитель постоянно долженъ имѣть это въ виду, чтобы *вполнѣ* сознавать свою обязанность и свою отвѣтственность. Отсюда, трудное само по себѣ дѣло воспитанія и обученія становится еще болѣе труднымъ въ сельской школѣ, и потому качества, требуемыя отъ воспитателя вообще, должны быть, такъ сказать, сугубыми въ наставникѣ народной школы.

1) Народный учитель долженъ имѣть расположеніе, любовь, вообще *призваніе* къ учительству и, при этомъ *достаточно способности* для добросовѣстнаго выполненія своей обязанности; ибо только любовь къ дѣлу можетъ сдѣлать дѣло успѣшнымъ, а трудящагося—счастливымъ и довольнымъ, особенно при тѣхъ трудностяхъ, съ которыми учителю народной школы приходится бороться. Денежнымъ вознагражденіемъ и вообще матеріальнымъ обезпеченіемъ должность учителя народной школы едва ли многихъ можетъ прельстить, такъ какъ есть роды службы, гораздо болѣе обѣщающіе въ этомъ отношеніи образованному человѣку. Поэтому, если образованный человѣкъ посвящаетъ себя дѣлу народнаго образованія, то дѣлаетъ это менѣе всего изъ матеріальныхъ разсчетовъ, а единственно по призванію. „Хорошій учитель“, говоритъ Диттесъ, „любитъ свое призваніе. Кто принимаетъ на себя школьныя обязанности не по внутреннему влеченію“, продолжаетъ онъ, „не вслѣдствіе горячей преданности дѣлу образованія народа и юношества, кто не чувствуетъ себя въ этой сферѣ счастливымъ, тотъ не можетъ вести взятаго на себя дѣла съ полною охотою, и, слѣдовательно, съ полнымъ успѣхомъ“. Учителя прежняго времени уже потому не могли сдѣлать многаго, что они брали на себя обученіе дѣтей большею частію только вслѣдствіе матеріальной нужды, безъ всякаго внутренняго призванія быть учителемъ дѣтей.—Что же касается *способности* къ учительству, то, по справедливому замѣчанію Кэра, „пока еще въ нѣкоторыхъ слояхъ общества (а не всегда въ самыхъ низшихъ) существуетъ предубѣжденіе, что кончившій гимназію и неспособный продолжать курсъ въ университетѣ достаточно хорошъ для того, чтобы быть учителемъ и пока еще не стыдятся открыто высказывать: „какъ жаль, что такой способный человѣкъ и поступаетъ въ учителя“,—до тѣхъ поръ надо неустанно заявлять требованіе: учителемъ долженъ быть *способнѣйшій* человѣкъ съ яснымъ умомъ: онъ долженъ быть такимъ, потому что способность *гораздо важнѣе, нежели богатыя свѣдѣнія, большое количество знаній*. Кто хочетъ быть настоящимъ учителемъ, тотъ долженъ имѣть способ-

ность пріобрѣтенныя имъ знанія *популяризовать*, чтобы быть въ состояніи сообщить ихъ дѣтямъ въ формѣ простой и доступной. Только въ такомъ случаѣ онъ будетъ *учителемъ* народа, *распространителемъ* образованія въ немъ, посредникомъ между наукой и жизнію, не только человѣкомъ *распространяющимъ* и *возращающимъ культуру*, но и *споспѣшествующимъ ей* [1]).

2) Такъ какъ предварительная подготовка къ учительскому дѣлу рѣдко бываетъ у народныхъ учителей вполнѣ удовлетворительна, какъ по объему и содержанію познаній, такъ и въ отношеніи знакомства съ лучшими педагогическими пріемами обученія и воспитанія, а между тѣмъ самый успѣхъ обученія требуетъ знанія и примѣненія этихъ пріемовъ въ учительской практикѣ и зависитъ, такимъ образомъ, отъ педагогической опытности учителя, то народный учитель долженъ постоянно заботиться о *самообразованіи*. Надо быть хорошимъ ученикомъ, чтобы быть хорошимъ учителемъ; но не всякій хорошій ученикъ бываетъ хорошимъ учителемъ. Достоинство истиннаго учителя находится въ зависимости отъ того, какъ самъ онъ заботится о своемъ образованіи, трудится надъ *самообразованіемъ*, изыскивая источники и способъ къ тому. Дѣло самообразованія для него должно быть не чѣмъ либо случайнымъ, вызываемымъ какими либо внѣшними требованіями, а постояннымъ самобытнымъ стремленіемъ, исходящимъ изъ искренней, чистой любви къ истинѣ, выражающейся въ стремленіи къ знанію, къ убѣжденію. Любя знаніе, цѣня образованіе въ самомъ себѣ, учитель будетъ любить и цѣнить ихъ въ другихъ; *передача знаній будетъ внутреннею потребностью жизни его*, потерпящей невѣжества, заблужденія и стремящейся распространить вокругъ себя свѣтъ знанія истины. Въ трудахъ самообразованія для него, на собственномъ опытѣ, уяснится многое, пріобрѣсти которое не дается тому, кто не трудится надъ своимъ образованіемъ, хотя бы онъ и обладалъ какими либо знаніями. Безъ стремленія къ самообразованію, учитель будетъ лишь слѣпымъ исполнителемъ чужихъ пріемовъ, лишеннымъ возможности критически отнестись къ методамъ обученія, а слѣдовательно, и сдѣлать изъ нихъ разумный выборъ, предпочесть одни другимъ. А между тѣмъ дѣло учителя—не рабочій трудъ, а живое созиданіе живой человѣческой личности. Чтобы расширить умственный кругозоръ своихъ воспитанниковъ, учитель долженъ постоянно

---

[1]) Народная школа 1876 г. Январь, стр. 16—17. Выдержки изъ соч. Кэра.

расширять свой собственный умственный кругозоръ путемъ чтенія и постояннаго обращенія къ добытому науками матеріалу познанія. Самообразованіе необходимо учителю по существу его служенія, как это видно изъ сказаннаго, но оно необходимо ему еще и по его *положенію*. Скромно обезпеченный, поставленный одинокимъ среди грубой и неразвитой массы сельскаго населенія, онъ только въ самообразованіи можетъ почерпнуть силу удержаться на высотѣ своего призванія и укрѣпиться для борьбы съ невѣжествомъ.

3) Народный учитель долженъ *любить* ту среду, изъ которой поступаютъ люди въ его школу, и пріобрѣсти себѣ довѣріе и любовь не только своихъ воспитанниковъ, но и того общества, изъ котораго они поступили въ школу и членами котораго они впослѣдствіи дѣлаются. Какъ бы ни глубоко было въ учителѣ сознаніе своего долга, и какъ бы усердно ни исполнялъ онъ свою обязанность, трудъ его не будетъ производителенъ, если онъ не одушевленъ любовію къ народу и горячимъ желаніемъ принести ему пользу. Пренебреженіе къ народу убьетъ въ учителѣ всякую энергію къ труду и сдѣлаетъ его апатичнымъ исполнителемъ своихъ обязанностей или же незамѣтно внесетъ въ его отношенія къ дѣтямъ ожесточеніе, весьма гибельное при воспитаніи. Съ другой стороны нерасположенность къ учителю общества, изъ котораго поступаютъ дѣти въ школу, также много будетъ препятствовать успѣшному ходу учебно-воспитательнаго дѣла. Поэтому учитель долженъ пріобрѣсти любовь и уваженіе народа и авторитетъ въ его глазахъ. Уваженіе народа онъ можетъ пріобрѣсти только своею доброю личностію, честными поступками, ласковымъ и привѣтливымъ обращеніемъ. „Хорошій учитель“, говоритъ Диттесъ, „любитъ дѣтей; ихъ благо и ихъ развитіе составляютъ для него главнѣйшее дѣло, и онъ умѣетъ самъ становиться съ дѣтьми ребенкомъ, чтобы поднять ихъ на свою высоту; поэтому онъ пользуется уваженіемъ, довѣріемъ и любовію своихъ учениковъ“. А любя дѣтей, учитель само собой не можетъ не любить и той среды, изъ которой они вышли.

4) Народному учителю необходимо имѣть *настойчивость* и *терпѣніе*. Терпѣніе въ учителѣ передъ многими другими качествами заслуживаетъ со стороны его полнаго вниманія. Онъ будетъ имѣть дѣло не съ избранными натурами, но съ неразвитыми крестьянскими дѣтьми, которымъ каждое усиліе ума, каждый новый шагъ стоитъ не малыхъ трудовъ; поэтому ему нужно запастись возможно большею дозою терпѣнія. Терпѣніе есть одно изъ глав-

нѣйшихъ условій успѣха; въ немъ выражается то самообладаніе, выработать которое обязанъ каждый учитель. „Терпѣніе и трудъ все преодолѣваютъ“,—эта пословица какъ нельзя болѣе оправдывается въ дѣлѣ обученія, когда часто необходимо бываетъ повторить одно и тоже много разъ, прежде чѣмъ ученики *сознательно* усвоятъ его себѣ. Терпѣніе и спокойствіе имѣютъ между собою тѣсную связь: кто терпѣливъ, тотъ обыкновенно бываетъ и спокоенъ. А эти качества бываютъ особенно необходимы для учителя въ виду столь свойственной дѣтямъ разсѣянности. Замѣтивъ, что ученикъ невнимателенъ, разсѣянъ, учитель спокойно напоминаетъ ему его обязанность слушать или заставлять его сказать, о чемъ было говорено на урокѣ. Въ подобныхъ случаяхъ самый *взглядъ* учителя долженъ возбуждать вниманіе. Достигнувъ этого, учитель не будетъ имѣть надобности прерывать свой урокъ замѣчаніями, вопросами; для него достаточно будетъ посмотрѣть на разсѣянныхъ, чтобы заставить ихъ слушать внимательно. Если же взглядъ учителя не имѣетъ такого вліянія на учениковъ, то онъ обязанъ сдѣлать замѣчаніе, сохраняя при этомъ полное *хладнокровіе*. Горячность, вспыльчивость, крикъ возстановляютъ тишину и возбуждаютъ вниманіе лишь на нѣсколько минутъ, за которыми немедленно послѣдуетъ еще большій шумъ и безпорядокъ. „Первое условіе порядка—спокойствіе и хладнокровіе; только тотъ можетъ водворить порядокъ и спокойствіе, кто самъ спокоенъ“, говоритъ Керъ.

5) Наконецъ, учитель долженъ обладать чрезвычайно важными въ дѣлѣ воспитанія качествами—*справедливостію и послѣдовательностію*. Справедливъ тотъ, кто не только говоритъ о справедливости, но и поступаетъ справедливо во всѣхъ случаяхъ жизни. Для того, чтобы быть справедливымъ, недостаточно еще желать поступать справедливо; необходимо умѣть въ томъ или другомъ данномъ случаѣ поступить справедливо, умѣть обсудить тотъ или другой поступокъ со всѣхъ сторонъ, взвѣсить причины, его вызвавшія, и затѣмъ уже судить о немъ такъ или иначе. По отношенію къ ученикамъ справедливость выражается особенно въ назначеніи наградъ и взысканій, которыя должны сяужить учителю надежнымъ средствомъ развивать въ дѣтяхъ добрыя наклонности, желанія и чувства, искоренять дурныя и, главное, научить ихъ уважать и цѣнить справедливость, для чего необходимо пріучить ихъ прежде всего къ *послушанію*. Не безусловное, слѣпое послушаніе желательно, а осмысленное *повиновеніе*, истекающее изъ того убѣжденія, что учитель требуетъ *должнаго*, изъ привычки

дѣтей вѣрить въ справедливость его требованій. Такое послушаніе пріобрѣтается лишь *нравственною послѣдовательностію учителя.* Послѣдовательность выражается въ терпѣніи, снисходительности, неутомимости, постоянствѣ и твердости его стремленій ко благу учениковъ. Учитель долженъ быть вѣренъ своему слову, своимъ правиламъ; онъ долженъ дѣйствовать сегодня какъ вчера, не забывая сегодня того, что говорилъ вчера. Послѣдовательный учитель дѣйствуетъ всегда спокойно и сознательно. Обдумавши какое либо дѣло, придя къ тому или другому рѣшенію и выразивъ его ученикамъ въ формѣ *закона,* учитель долженъ требовать его *неуклоннаго* исполненія. Поэтому онъ не долженъ необдуманно заявлять требованій, отъ которыхъ ему самому потомъ придется отречься. Послѣдовательность неменѣе важна и въ дѣлѣ воспитанія: только постоянствомъ въ своихъ распоряженіяхъ и дѣйствіяхъ, настойчивостію и твердостію учитель можетъ пріучить учениковъ къ порядку, послушанію, дисциплинѣ и т. п.

ГЛАВА II.

О воспитанникѣ.

§ 13. *Соотвѣтствіе воспитательныхъ дѣйствій съ возрастомъ и личными особенностями воспитанника.* Воспитаніе должно быть сообразно съ природою человѣка и законами ея развитія. Это есть высочайшій и основной принципъ всякаго ученія вообще. Если извѣстный пріемъ обученія, извѣстный методъ и т. п. окажется природо-сообразнымъ, или, говоря иначе, согласнымъ съ личными особенностями питомца, то это будетъ служить доказательствомъ его правильности; то же, что противно натурѣ ребенка, будетъ несообразно съ природою и потому должно быть отброшено. Поэтому,какъ для врача, такъ и для воспитателя, самое важное состоитъ въ томъ, чтобы познакомиться съ природою человѣка, какъ вообще, такъ и въ частностяхъ, чтобы такимъ образомъ, быть въ состояніи вѣрно слѣдовать ея свойствамъ и стремленіямъ.

Психологія и физіологія единогласно утверждаютъ, что всякое произвольное посягательство на организмъ человѣческой природы дѣйствуетъ вредно, что дѣятельность воспитателя подобно дѣятельности врача, только тогда можетъ дать хорошіе результаты, когда она будетъ разумной и вѣрной слугой природы. „Природа“, замѣчаетъ Бенеке, „только тогда повинуется человѣку, когда

человѣкъ самъ прежде научился повиноваться природѣ". Не въ борьбѣ съ природой, а въ союзѣ съ ней становится могущественнымъ и истинно-плодотворнымъ всякое искусство вообще и искусство воспитанія и обученія въ особенности. Природа не слѣдуетъ никакимъ законамъ, кромѣ присущихъ ей; всякое живое существо развивается извнутри, изъ прирожденныхъ ему силъ, т. е. органически, а не наоборотъ—не выливается въ чуждую ему форму,—слѣдовательно, не механически. Какъ дыханіе, пищевареніе, кровообращеніе и т. д., такъ и познаніе, чувствованіе, желаніе, воля, въ ихъ развитіи, подчиняются опредѣленнымъ факторамъ и правиламъ. Какъ тѣло не можетъ укрѣпиться безъ воздуха, пищи и движенія, такъ и духъ не можетъ развиться безъ чувственныхъ впечатлѣній и свободнаго упражненія своихъ силъ. И если тѣлесный организмъ человѣка можно изнурить и даже совсѣмъ разрушить голодомъ, ядомъ и лишеніями, то и развитіе духа можно ослабить или совершенно уничтожить, задержать стремленіе его къ познанію, направивъ его на путь заблужденій и пороковъ или стѣснивъ свободныя проявленія чувствъ, мышленія и характера. Что противно человѣческой природѣ, то непремѣнно ослабляетъ и гнететъ ее или вызываетъ въ ней сопротивленіе, а иногда и насиліе. Только такой человѣкъ, развитіе котораго сообразно съ природой, стремящейся къ благородной свободѣ, можетъ быть дѣйствительно счастливъ и поставить цѣлію своей жизни счастіе его окружающихъ; человѣкъ же, стѣсненный въ развитіи своихъ силъ, или ложно направленный, подготовленный къ физическому и духовному рабству, является жалкимъ существомъ, которое, разъ „порвавши цѣпи", можетъ стать извергомъ рода человѣческаго. Свободный путь природы—это высокая норма всякаго человѣческаго существованія, каждаго человѣческаго развитія, священнѣйшее, основное право всякаго человѣческаго существа, первѣйшее условіе всякаго благополучія въ маломъ и великомъ. Этотъ основной законъ не долженъ быть нарушаемъ никакимъ произволомъ, никакими исключеніями. Такъ какъ человѣческая природа по своей сущности одна и таже во всѣхъ индивидуумахъ, то и законы ея развитія одинаковы, и правила, обусловливающія ея совершенствованіе, приложимы вездѣ одинаково". „Ходъ природы въ развитіи человѣческаго рода непреложенъ. Нельзя дать *двухъ* хорошихъ методовъ обученія; есть только одинъ хорошій, это—тотъ, который вполнѣ основанъ на вѣчныхъ законахъ природы. Никакое искусство воспитанія, никакое истинное искусство

развитія человѣчности немыслимо и невозможно внѣ почитанія божественнаго порядка законовъ развитія, лежащихъ въ основахъ человѣческой природы“ (Песталоцци). И такъ, безъ довѣрія къ природѣ человѣка, безъ содѣйствія развитію силъ ея нѣтъ и не можетъ быть истиннаго воспитанія. Всѣ правила воспитанія и обученія по большей части основываются на принципѣ природосообразности: они или подчинены ему, или вытекаютъ изъ него. Этотъ принципъ служитъ регуляторомъ, нормою и авторитетомъ и, какъ таковой, стоитъ во главѣ педагогическихъ требованій. Поэтому воспитаніе и обученіе должны быть сообразны съ *естественными ступенями развитія возрастающаго человѣка, съ одной стороны, и съ личными особенностями каждаго воспитанника, съ другой.*

Теперь спрашивается, какимъ образомъ этотъ принципъ можетъ быть осуществленъ въ дѣлѣ воспитанія и обученія?

Чтобы удовлетворить этому принципу, необходимо прежде всего *понять* природу и именно природу человѣка, и, кромѣ того—пріобрѣсти *умѣнье* дѣйствовать сообразно такому пониманію. Ребенокъ еще не знаетъ, что доступно его природѣ и у него еще нѣтъ достаточно силы, чтобы самому подыскать подходящее и сообразное съ ней. Въ этомъ ему можетъ помочь только *воспитаніе.* Оно должно знать и доставлять все, что соотвѣтствуетъ природѣ ребенка; оно должно быть, такимъ образомъ, помощникомъ и слугой природы, одинаково обращая вниманіе какъ на физическую, такъ и на духовную его жизнь. Оно поступаетъ сообразно съ природой, а потому и правильно только тогда, когда, находясь въ строгомъ соотвѣтствіи съ условіями и законами человѣческаго развитія, тѣмъ самымъ содѣйствуетъ и споспѣшествуетъ ему, когда оно чуждается всякаго произвола и насилія, въ тоже время не оставляя въ сторонѣ ничего благотворнаго, когда оно не выходитъ изъ своихъ рамокъ, но въ тоже время и не ограничиваетъ ихъ. Что касается, далѣе, *обученія*, то оно становится природосообразнымъ, т. е. сообразнымъ съ природою *человѣка*, и особенно *ученика*, только въ томъ случаѣ, если оно соотвѣтствуетъ первоначальнымъ законамъ и уже достигнутой степени развитія ученика, слѣдовательно, если оно, не обременяя и не ослабляя силъ ребенка, доставляетъ ему достаточно упражненій и побуждаетъ его къ живымъ и плодотворнымъ занятіямъ; когда оно содѣйствуетъ всестороннему совершенствованію, общему развитію и благосостоянію воспитанника,—далѣе,

когда оно, пользуясь всѣми подходящими обстоятельствами, устраняетъ всѣ могущіе встрѣтиться недостатки и препятствія; наконецъ, когда оно, не упуская изъ виду законовъ направленія и ступеней общеловѣческаго развитія, въ то же время всегда обращаетъ вниманіе на индивидуальныя свойства ребенка и условія, въ которыхъ онъ находится [1]).

§ 14. *Характеристика отрочества, какъ возраста, съ наступленіемъ котораго начинается школьное воспитаніе.* Обыкновенно принимаютъ, что до 14 или 16 лѣтъ человѣкъ въ своемъ умственномъ развитіи проходитъ чрезъ три ступени. Въ первый періодъ жизни самодѣятельность человѣка проявляется преимущественно въ формѣ тѣлесной или физической дѣятельности. Въ это время дѣти болѣе всего любятъ игры, и не надо запрещать имъ игры. Воспитаніе должно воспользоваться этою преобладающею въ данный періодъ наклонностію для всесторонняго развитія тѣла гимнастическими упражненіями, которыхъ не должно прекращать и послѣ четырнадцати лѣтняго возраста. Когда умъ разовьется до самостоятельной дѣятельности, въ такой же степени должно быть развито къ тому времени и тѣло. До девятилѣтняго возраста умственная воспріимчивость выражается главнымъ образомъ въ одной дѣятельности внѣшнихъ чувствъ. Ребенокъ любитъ все разсмотрѣть, разслушать, попробовать, ощупать; его любознательность находится еще на степени любопытства. Воспитаніе должно воспользоваться и этимъ направленіемъ его наклонностей, проясняя и укрѣпляя внѣшнія чувства цѣлесообразными упражненіями, обучая всему *наглядно* и, такимъ образомъ, постепенно превращая любопытство въ любознательность. Въ этотъ періодъ умственная самодѣятельность хотя уже начинаетъ проявляться, но пока лишь въ свободной игрѣ фантазіи: дитя любитъ исторіи, сказки, боится привидѣній, которыя легко создаются его сильною фантазіей. Умственною и физическою самодѣятельностію ребенка въ это время удобнѣе всего пользоваться, занимая его упражненіями въ техническихъ искусствахъ. Если дѣятельность ребенка, какъ въ жизни, такъ и въ школѣ, направ-

---

[1]) Принципъ природосообразности былъ извѣстенъ еще и въ древности, хотя и не вполнѣ опредѣленно. Послѣдовательно же и обстоятельно онъ впервые былъ развитъ Амосомъ Коменскимъ, который вполнѣ оцѣнилъ всю широту его и общеприложимость.

лется цѣлесообразно, то въ немъ мало по малу развивается способность къ усвоенію и сохраненію въ памяти выученнаго, способность и охота собственно къ ученію. Ребенокъ воспринимаетъ сообщаемый ему матеріалъ и болѣе или менѣе твердо усвояетъ его. Такъ идетъ дѣло развитія до четырнадцатилѣтняго возраста. Это—самый удобный періодъ для обогащенія памяти такимъ матеріаломъ, котерый долженъ быть удержанъ навсегда, и лучшее время для изученія языковъ. Въ этотъ же періодъ пробуждается, и особенно у дѣтей, богато одаренныхъ природою, сильно высказывается способность пониманія, мышленія, способность развивать изъ частнаго общія истины. Индивидуальные задатки, склонности и свойства начинаютъ высказываться теперь съ особенною силою. Съ четырнадцати лѣтъ настаетъ періодъ умственнаго развитія. Наглядность въ обученіи должна имѣть мѣсто и здѣсь, и на нее слѣдуетъ обратить даже особенное вниманіе, такъ какъ въ этотъ періодъ бываетъ замѣтно сильное стремленіе все провѣрять на опытѣ, не полагаясь на авторитетъ, но цѣлесообразное развитіе ума должно быть на первомъ планѣ. Фантазію въ это время слѣдуетъ оживлять высокими, запечатлѣвающимися въ сознаніи ученика идеалами. Это—чрезвычайно важные годы, и теперь именно надобно развивать любовь ко всему великому, истинному и священному. Это—рѣшительное время на всю жизнь, и если что не будетъ пріобрѣтено теперь, то не пріобрѣтется уже никогда.—Ученіе въ этотъ періодъ идетъ уже съ полнымъ сознаніемъ, съ яснымъ пониманіемъ всѣхъ правилъ и законовъ; изложеніе ученія получаетъ форму правильныхъ умозаключеній; мыслительная способность входитъ въ настоящую силу; нравственныя убѣжденія становятся твердыми принципами, создается извѣстный образъ мыслей, и, такимъ образомъ, вырабатывается характеръ человѣка. Признаки и результаты правильнаго развитія во всѣ эти періоды суть слѣдующіе: развитыя внѣшнія чувства, крѣпость и ловкость тѣла, какъ основаніе для энергическаго характера, живость и сила чувственныхъ воспріятій, твердая память, обогащенная основными элементами правильнаго знанія, возбужденная способность мышленія, выражающаяся въ наклонности къ самостоятельнымъ изысканіямъ съ умѣньемъ излагать свободно свои мысли, какъ устно, такъ и письменно; безкорыстное увлеченіе высокими идеалами, служащими истинѣ, добру и прекрасному; единство чувствованія, мышленія и воли и умѣнье приводить въ исполненіе желаемое.

Какъ и чѣмъ могутъ воспользоваться здѣсь воспитаніе и обученіе? Они могутъ воспользоваться здѣсь многимъ, могутъ и совсѣмъ не воспользоваться.—Первое—въ томъ случаѣ, если пониманіе сущности природы человѣка будетъ основываться на собственномъ опытѣ, на живомъ наблюденіи; послѣднее тогда, когда это пониманіе будетъ воспринято только извнѣ, оставаясь чуждымъ природѣ питомца. Ничья дѣятельность не будетъ столь пагубна, какъ именно дѣятельность воспитателя—деспота, неуважающаго естественнаго развитія человѣка.

§ 15. *Индивидуальныя свойства воспитанника.* Всѣ воспитательныя дѣйствія должны быть приводимы въ согласіе съ индивидуальною природою воспитанника для того, чтобы эта природа достигла согласія съ своимъ нравственно-христіанскимъ идеаломъ. Дѣйствовать на воспитанника общими мѣрами недостаточно. Это сдѣлало бы возможнымъ развѣ управленіе дѣтьми, а не воспитаніе ихъ. Мы слишкомъ бываемъ склонны видѣть въ вещахъ только то, что содержится въ общемъ понятіи о нихъ, и въ воспитанникѣ мы легко замѣчаемъ черты общечеловѣческія, а отличительныя качества опредѣленной личности ускользаютъ отъ нашего вниманія. Воспитателю нужно имѣть тонкій глазъ, который видитъ дѣйствительность со всѣми ея индивидуальными свойствами и не останавливается на отвлеченномъ и общемъ очеркѣ вещи. Нужно, такъ сказать, перемѣститься въ сердце воспитанника, воспроизвести живо всѣ его состоянія, построить и испытать всѣ особенности его чувствъ и стремленій и пожить въ томъ именно мірѣ, въ какомъ живетъ онъ. Но достиженіе искусства познавать и точно опредѣлять особенности и значеніе индивидуальностей есть плодъ самообразованія воспитателя. Наука оказываетъ здѣсь менѣе значительную помощь, нежели какъ обыкновенно думаютъ. Она изслѣдуетъ только общія основанія различія душевныхъ явленій у различныхъ людей, игнорировать которыя однако же воспитатель не долженъ.

1) Эти различія зависятъ въ весьма значительной степени отъ различія по *темпераментамъ*, вслѣдствіе чего происходитъ, что у различныхъ людей мысли текутъ быстрѣе или медленнѣе, что онѣ переходятъ въ чувствованія и желанія легче или труднѣе и, наконецъ, выражаются во внѣшнихъ дѣйствіяхъ настойчивѣе или слабѣе. Разности, замѣчаемыя въ движеніи мыслей и въ тѣснѣйшей или слабѣйшей связи ихъ съ сердечными чувствованіями и направленіями воли, суть конечно *формальныя;* но онѣ легко переходятъ въ различныя направленія всей духовной жизни.

Одинъ человѣкъ имѣетъ отъ природы предрасположеніе къ жизни дѣятельной, другой—къ созерцательной, третій—къ жизни чувствительной и т. д. Психологія съ очень давняго времени пыталась облегчить въ этомъ отношеніи задачу наблюденія, сводя безчисленныя индивидуальныя разности къ четыремъ темпераментамъ—холерическому, флегматическому, сангвиническому и меланхолическому. Древніе основывали различіе между ними на различномъ количествѣ и качествѣ крови въ организмѣ и большей быстротѣ или медленности ея обращенія, что едва ли допускаетъ строгую научную доказательность. Позднѣйшая наука, со времени Шлейермахера основываетъ дѣленіе темпераментовъ на двухъ главныхъ свойствахъ душевной жизни, соотвѣтственно двоякаго рода нервамъ въ нашей системѣ—*чувствительнымъ и двигательнымъ*, *воспріимчивости* и *самопроизвольности*. Подъ первою разумѣется способность души воспринимать что либо извнѣ, и проводниками ея служатъ чувствовательные нервы. Самопроизвольность же означаетъ способность души проявлять себя во внѣ, чѣмъ управляютъ нервы двигательные. Тотъ фактъ, что воспріимчивость и самопроизвольность существуетъ у людей, не въ одинаковой мѣрѣ, и послужилъ для Шлейермахера поводомъ къ иному обоснованію четырехъ темпераментовъ. Во первыхъ, одни люди проявляютъ *много* какъ воспріимчивости, такъ и раздражительности, это—*холерики*, пылкіе въ ощущеніяхъ и быстрые въ дѣятельности. Другіе бываютъ мало отзывчивы на окружающія ихъ вліянія и мало дѣятельны и подвижны: это—*флегматики*. У нѣкоторыхъ бываетъ много воспріимчивости, но она очень скоро проходитъ: таковы—*сангвиники*. Наконецъ, бываютъ лица мало впечатлительныя и туго отзывчивыя, но много дѣятельныя: это—*меланхолики*, отличающіеся глубиною чувства. При этомъ нужно впрочемъ замѣтить, что въ чистомъ видѣ указанные темпераменты почти никогда не встрѣчаются, а большею частію бываютъ смѣшаны, измѣняясь съ возрастомъ и многочисленными жизненными опытами. Поэтому, пользуясь указаніемъ науки, воспитатель долженъ имѣть въ виду возможныя уклоненія и измѣненія этихъ положеній.

Не зная, какъ должно обращаться съ темпераментами при воспитаніи, мы не знаемъ какъ овладѣть всѣмъ разнообразіемъ явленій, какія характеризуютъ индивидуальную природу людей. Дѣти имѣютъ различную воспріимчивость ко внѣшнимъ впечатлѣніямъ: для однихъ дѣтей не исчезаютъ и самыя слабыя вне-

чатлѣнія; другія дѣти чувствительны только къ впечатлѣніямъ рѣзкимъ и сильнымъ. Далѣе чувствительность дѣтей имѣетъ живость различной степени: одно дитя усвоетъ въ короткій промежутокъ времени такое множество впечатлѣній, какое будетъ усвоено другимъ дѣтятей только въ болѣе продолжительное время. Наконецъ, также бываетъ различна способность удерживать впечатлѣнія, переработывать ихъ въ мысли и превращать ихъ въ источники желаній и поступковъ: одно дитя занимается извѣстнымъ предметомъ только до тѣхъ поръ, пока предметъ возбуждаетъ въ немъ извѣстныя чувства; другое продолжаетъ заниматься имъ и послѣ того, какъ онъ пересталъ производить впечатлѣніе на его чувственную воспріимчивость.

Значительная часть власти надъ воспитанниками зависитъ отъ того, на сколько искусно и легко приспособляетъ воспитатель общія требованія къ особеннымъ свойствамъ каждаго воспитанника. Для достиженія цѣли воспитанія воспитателю предстоитъ то сдерживать душевные порывы, то возбуждать ихъ въ воспитанникахъ, то сосредоточивать жизнь воспитанника, то направлять ее на внѣшній міръ, то согрѣвать, то охлаждать его сердце. Истинный воспитатель тотъ, который имѣлъ бы право сказать о себѣ: *я былъ все для всѣхъ*. Такое искусство есть плодъ самаго добросовѣстнаго изученія ихъ душевныхъ особенностей, преобладающихъ силъ, склонностей и естественныхъ предрасположеній къ извѣстнымъ образамъ дѣятельности. Особенно слѣдуетъ обращать вниманіе на то, какое вліяніе производятъ на воспитанника противоположные способы обращенія съ нимъ, именно строгіе и мягкіе, и какое направленіе жизни болѣе сродно ему, созерцательное или дѣятельное. Воспитанникъ, который оказывается дурнымъ при одномъ способѣ обращенія съ нимъ и при одномъ направленіи жизни, часто какъ бы перерождается, когда начинаютъ обращаться съ нимъ иначе, и когда жизнь его получаетъ другое направленіе. Общія понятія о различныхъ формахъ душевной жизни должны служить при этомъ изученіи частныхъ явленій и руководящими началами. Одинъ до того склоненъ къ поверхностному и легкому отношенію къ вещамъ, что воспитателю стоитъ большаго труда развить въ немъ серьезный взглядъ на жизнь; другой нуждается въ самыхъ ничтожныхъ поводахъ, чтобы глубоко чувствовать и понимать тяжелыя и темныя стороны жизни. Одинъ темпераментъ склоненъ къ взрывамъ гнѣва, увлекающаго на вражду и на разрушительныя дѣйствія; другой,

склонный къ апатіи, жертвуетъ самыми дорогими интересами мирному настроенію. Каждый изъ насъ различаетъ дѣтей вѣтренныхъ и осмотрительныхъ, буйныхъ и скромныхъ. Воспитателю приходится бороться то съ разсѣянностью, то съ боязливостью, то съ лѣнью, то съ гнѣвливостью дѣтей. Упрямство имѣетъ двоякое происхожденіе: оно зависитъ или отъ рѣшимости воспитанника не подчиняться вліянію воспитателя, или отъ его нерасположенія измѣнять привычную форму жизни. Отсюда, и способы воздѣйствія должны быть различны, сообразно съ тою же самою природою питомца, такъ какъ есть лица, у которыхъ, можно сказать, голова стремится править сердцемъ, у другихъ сердце— головой; одинъ легко уступаетъ доказательствамъ, другой симпатіямъ; для одного внѣшняя свобода есть такое же воспитательное средство, какъ для другаго внѣшнее стѣсненіе и т. п. Все это составляетъ такія важныя разности, невниманіе къ которымъ дѣлаетъ всю систему воспитанія или безуспѣшною, или тяжелою и превратною.

2) Но, кромѣ указаннаго различія питомцевъ по темпераментамъ, можно встрѣчать среди нихъ особенныя выдающіяся свойства способности, или влеченія какъ въ области умственной, такъ и другихъ. Такъ нерѣдко замѣчается въ дѣтяхъ нѣкоторыя особенныя способности, какъ напримѣръ, къ живописи, къ музыкѣ и т. п. Эти способности могутъ зависѣть отъ особенной тонкости, вѣрности и быстроты, съ какими одинъ тѣлесный органъ передаетъ душѣ впечатлѣнія, превосходя въ этомъ отношеніи другіе органы. Хотя всѣ такія способности принадлежатъ самой душѣ, однако при своемъ развитіи душа дѣйствуетъ такъ, какъ ей легче, удобнѣе и благопріятнѣе дѣйствовать, вслѣдствіе чего своимъ вниманіемъ, своими наклонностями и любовію, своими стремленіями и способностями она преимущественно направляется къ тому тѣлесному органу, который доставляетъ ей впечатлѣнія тонкія и ясныя, многочисленныя и вѣрныя. Законъ сохраненія силы, или усилій, имѣетъ здѣсь свое полное примѣненіе. Чтобы такія природныя способности развились правильно и до своей настоящей мѣры, воспитанникъ долженъ имѣть время для своихъ любимыхъ занятій; онъ долженъ имѣть часы досуга, въ которые онъ можетъ слѣдовать указанію своихъ индивидуальныхъ способностей. Воспитатель заботится, чтобы сильный потокъ жизни не оставался узкимъ, и чтобы частное призваніе воспитанника опиралось на широкую основу многосторонняго образованія. Чѣмъ настой-

чивѣе первое навязывается природою, тѣмъ настойчивѣе должно быть навязываемое послѣднее воспитаніемъ. Только при такомъ дружномъ союзѣ природы съ искусствомъ, индивидуальная даровитость переходитъ въ дѣйствительный творческій талантъ.

§ 16. *Обязанность народнаго учителя знать среду, въ которой дитя вращается.* Кромѣ природныхъ особенностей питомца, воспитанію необходимо еще обратить вниманіе на среду, въ которой вращается ребенокъ. Необходимость этого мотивируется тѣмъ, что среда, въ которой живетъ ребенокъ, имѣетъ свои взгляды, убѣжденія и предразсудки, которые, совершенно незамѣтно, но иногда довольно сильно, дѣйствуютъ на него. Если эти воззрѣнія не расходятся съ вліяніемъ воспитателя, тогда успѣхъ его дѣятельности является болѣе или менѣе обезпеченнымъ; если же эти воззрѣнія среды, что весьма часто встрѣчается, идутъ въ разрѣзъ съ дѣйствіями воспитателя, то послѣднему нечего уже разсчитывать на эту поддержку. Ему остается, позаботившись пріобрѣтеніемъ довѣрія и уваженія къ себѣ и своему дѣлу и располагая имъ, вліять на самую среду, просвѣщать ее, учить, бороться съ ея суевѣріями и т. д. Иногда первоначальное недовѣріе къ учителю и школѣ, столь нерѣдкое среди крестьянскаго общества, мало по малу исчезаетъ и учитель является для нихъ лучшимъ другомъ и совѣтникомъ. Если же всѣ усилія со стороны учителя—воспитателя будутъ безплодны, онъ долженъ постараться, по возможности, изолировать ребенка отъ вліянія лицъ, его окружающихъ, ослабить это послѣднее, парализуя его своимъ авторитетомъ, силою убѣжденія, слова и, главное, собственнаго примѣра.

ГЛАВА III.

О задачахъ и средствахъ воспитанія.

§ 17. *Общія понятія о воспитаніи физическомъ, умственномъ, эстетическомъ, нравственномъ, религіозномъ и національномъ.* Предметъ воспитанія есть человѣкъ, существо тѣлесно-духовное; онъ является на свѣтъ слабымъ и немощнымъ ребенкомъ, вслѣдствіе чего онъ нуждается въ питаніи извнѣ, отъ внѣшняго окружающаго міра. Ребенокъ не можетъ самъ себѣ доставить средствъ для своего развитія; ему должны доставлять его другіе люди. И такъ какъ его природа состоитъ изъ двухъ началъ—тѣла и духа, то онъ нуждается какъ въ *духовномъ*,

такъ и *тѣлесномъ* воспитаніи. Ближайшая задача того и другаго состоитъ поэтому въ доставленіи ему хорошаго, здороваго питанія, необходимаго для правильнаго его развитія, какъ тѣлеснаго, такъ и духовнаго. Тѣлесное и духовное развитіе человѣка совершается постепенно, въ теченіи многихъ лѣтъ и по извѣстнымъ природнымъ, общимъ для всѣхъ людей, законамъ, которыхъ воспитатель измѣнить не можетъ, и потому долженъ воспитывать ребенка согласно ихъ указаніямъ и требованіямъ. Эти законы указываютъ, что тѣло и духъ человѣка находятся въ тѣсной связи между собою и въ развитіи своемъ постоянно вліяютъ другъ на друга. Поэтому, воспитаніе тѣлесное и воспитаніе духовное не могутъ идти отдѣльно одно отъ другаго, но должны быть ведены вмѣстѣ въ полномъ согласіи, и въ своемъ ростѣ постоянно содѣйствовать другъ другу.

Но развитіе тѣла на первыхъ порахъ идетъ быстрѣе, и въ началѣ жизни ребенка преобладаетъ надъ развитіемъ духа, которое совершается весьма медленно и незамѣтно, но зато можетъ продолжаться всю жизнь человѣка, тогда какъ тѣло достигаетъ своего полнаго развитія уже на 18—20 году жизни. Тѣло есть органъ, орудіе духа, посредствомъ котораго онъ вступаетъ въ соотношеніе съ внѣшнимъ міромъ, воспринимаетъ отъ него матеріалы для своего развитія и проявляетъ свою жизнь и дѣятельность. Поэтому тѣло и должно развиваться прежде и достигать скорѣе своего полнаго развитія, чѣмъ духъ.

Физическое воспитаніе должно выражаться въ формѣ тщательнаго, правильнаго *ухода* за ребенкомъ. Родители—воспитатели должны, главнымъ образомъ, заботиться о томъ, чтобы ребенокъ былъ *здоровъ*, чтобы все тѣло его и всѣ члены тѣла получили надлежащій уходъ и правильно совершали свои отправленія. Всѣ необходимыя для сего воспитательныя мѣры, правила и дѣйствія, какъ то: доставленіе ребенку здоровой пищи, содержаніе тѣла его въ чистотѣ и опрятности, свободное и удобное платье, охраненіе ребенка отъ всѣхъ вредныхъ внѣшнихъ вліяній и т. п., составляетъ собственно воспитательную сторону ухода за ребенкомъ. Независимо отъ этого, необходимо, чтобы и обстановка ребенка представляла, по возможности, здоровыя, благопріятныя условія для тѣлеснаго и духовнаго развитія его, и чтобы всѣ окружающіе предметы и явленія производили достаточныя, живительныя впечатлѣнія на органы чувствъ ребенка (просторная, свѣтлая, сухая и теплая дѣтская, просто и опрятно убранная,

мягкая удобная постель, добрые и любящіе дѣтей люди и т. п.). Воспринимая такія впечатлѣнія, ребенокъ постепенно укрѣпляетъ и развиваетъ органы своихъ чувствъ: зрѣніе, слухъ, осязаніе, обоняніе, вкусъ и научается правильнѣе и свободнѣе пользоваться ими, т. е. быстрѣе и отличнѣе воспринимать посредствомъ ихъ новыя впечатлѣнія. Воспринятыя ребенкомъ впечатлѣнія оставляютъ, какъ извѣстно, въ душѣ слѣды, изъ которыхъ, вслѣдствіе повторенія тѣхъ же впечатлѣній, мало по малу возникаютъ въ ребенкѣ первыя опредѣленныя представленія, чувствованія и стремленія, составляющія основу всего его будущаго духовнаго достоянія. Изъ этого видно, что если уходъ за ребенкомъ долженъ состоять, главнымъ образомъ, въ заботахъ и попеченіяхъ о его здоровьи, о правильномъ развитіи его тѣла, и если въ первыя два-три года жизни ребенка воспитаніе не можетъ *прямо и непосредственно* дѣйствовать на его духовное развитіе, то, тѣмъ не менѣе, оно можетъ оказать самое благопріятное вліяніе на начало всего духовнаго развитія ребенка посредствомъ правильнаго физическаго воспитанія. Если ребенокъ вообще здоровъ и обладаетъ здоровыми, нормальными органами чувствъ, и если окружающіе его предметы производятъ на него постоянно достаточныя впечатлѣнія, то первыя представленія, чувствованія и желанія возникаются и образуются въ душѣ ребенка правильно, простымъ естественнымъ путемъ, сами собою, безъ всякихъ искусственныхъ воспитательныхъ мѣръ и средствъ, только вслѣдствіе воспринятія такихъ правильныхъ впечатлѣній отъ окружающихъ предметовъ. Все это показываетъ, какое важное значеніе, особенно для правильнаго духовнаго развитія человѣка, имѣетъ разсматриваемая сторона воспитанія, даже въ самое первое время его жизни, состоящая въ правильномъ, цѣлесообразномъ устройствѣ всей внѣшней обстановки его, доставляющей вполнѣ пригодный матеріалъ для правильнаго тѣлеснаго, а вмѣстѣ съ тѣмъ и духовнаго развитія его.

Послѣднее заключаетъ въ себѣ воспитаніе умственное, религіозное, нравственное и эстетическое. Цѣль его должна состоять, съ одной стороны, въ доставленіи ребенку всего матеріала, потребнаго для образованія въ немъ вѣрныхъ, правильныхъ умственныхъ, религіозныхъ, нравственныхъ и эстетическихъ представленій, понятій и сужденій объ окружающихъ предметахъ и явленіяхъ, вообще, о внѣшней природѣ, о самомъ себѣ и другихъ людяхъ, о надлежащихъ отношеніяхъ къ Богу, другимъ людямъ и къ

окружающимъ предметамъ и т. д., или, говоря вообще, для образованія правильныхъ и вѣрныхъ понятій объ *истинномъ, добромъ и прекрасномъ*, т. е. для правильнаго и всесторонняго развитія *познавательной* способности ребенка, главное средство для чего составляетъ *обученіе*.

Но правильное развитіе одной способности еще не составляетъ всего духовнаго развитія человѣка, а есть только одна часть его. Человѣкъ можетъ имѣть самыя правильныя умственныя, нравственныя, религіозныя и эстетическія понятія и сужденія, обладать обширнымъ умомъ, краснорѣчиво и съ увлеченіемъ проповѣдывать высокія нравственныя и религіозныя правила, и въ тоже время въ своихъ дѣйствіяхъ и поступкахъ выражать совершенно противное этимъ истинамъ и правиламъ, оказаться на дѣлѣ совершенно безнравственнымъ и безрелигіознымъ. Всякій скажетъ, что такой человѣкъ не получилъ правильнаго духовнаго воспитанія и не обладаетъ правильнымъ всестороннимъ духовнымъ развитіемъ. Извѣстно (изъ психологіи), что побужденія человѣка дѣйствовать такъ или иначе заключаются въ его идеяхъ, чувствованіяхъ и желаніяхъ. Поэтому, если человѣкъ, понимающій, что истинно и что ложно, нравственно и безнравственно, что хорошо и что дурно, дѣйствуетъ и поступаетъ несправедливо, безнравственно и т. д., то это прямо показываетъ, что чувствованія и желанія его несогласны съ его пониманіями, т. е. что *чувствительная* и *желательная* способности его развиты неправильно и несогласно съ его познавательною способностью. Отсюда слѣдуетъ, что субъективная или собственно-воспитательная сторона духовнаго воспитанія должна состоять, главнымъ образомъ, въ принятіи и употребленіи надлежащихъ, цѣлесообразныхъ мѣръ и средствъ для правильнаго образованія въ человѣкѣ чувствованій и желаній и вообще для правильнаго *согласнаго* развитія его чувствовательной и желательной способностей, чтобы чувствованія и желанія человѣка не только не противорѣчили его понятіямъ объ *истинѣ, добрѣ* и *красотѣ*, но и постоянно побуждали его дѣйствовать соотвѣтственно этимъ понятіямъ. Въ частности, если задачею умственнаго воспитанія служитъ развитіе въ человѣкѣ ума, любящаго истину и способнаго понимать оную, то цѣлью нравственнаго—служитъ развитіе въ человѣкѣ нравственно чистыхъ убѣжденій и крѣпкой энергической воли: идеаломъ же эстетическаго воспитанія служитъ развитое и воспріимчивое ко всему прекрасному сердце человѣка. Наконецъ, задачею воспитанія религіознаго служитъ

развитіе въ человѣкѣ разумной и живой вѣры въ Бога. Такъ какъ силы и способности человѣка, имѣя въ основаніи одинъ и тотъ же вѣчно неизмѣнный законъ, лежащій въ основаніи физической и нравственной разумной природы человѣческой, составляютъ достояніе всего рода человѣческаго, то воспитаніе духовное (умственное, нравственное, религіозное и эстетическое) имѣетъ характеръ обще-человѣческаго развитія. Поэтому высшею нормою для всякаго воспитанія и образованія долженъ быть только идеалъ *человѣка*, въ широкомъ смыслѣ этого слова.

Но независимо отъ этого, воспитаніе должно сообразоваться, съ одной стороны, съ состояніемъ тѣлеснаго и духовнаго организма каждаго человѣка, съ другой,—съ внѣшнимъ окружающимъ міромъ, т. е. съ климатомъ, естественными произведеніями и явленіями мѣстной природы, съ понятіями, правилами и обычаями, съ религіознымъ, семейнымъ, общественнымъ и политическимъ бытомъ населенія, потому что въ средѣ всѣхъ этихъ условій и проявленій мѣстной жизни выростаетъ ребенокъ, и они производятъ на него извѣстныя впечатлѣнія, составляющія матеріалъ его развитія. Въ этомъ случаѣ, т. е. въ примѣненіи къ особенностямъ народа, къ которому принадлежитъ воспитанникъ, воспитаніе получаетъ отпечатокъ *національный*, а въ приложеніи къ индивидуальности воспитанника—отпечатокъ *индивидуальный*.

Національность имѣетъ большое значеніе по отношенію къ дѣлу воспитанія и обученія. Ни разумное воспитаніе, ни разумное обученіе немыслимы, если въ нихъ не входятъ, какъ факторы, языкъ и культурныя пріобрѣтенія той націи, къ которой дитя принадлежитъ и членомъ которой оно сдѣлается. Языкъ, которому ребенокъ учится у своей матери и который онъ слышитъ въ школѣ, есть именно языкъ родной; матеріалъ для дѣтскаго чтенія мы должны заимствовать изъ національной литературы; обученіе счету ведется преимущественно на монетахъ и мѣрахъ, употребляемыхъ въ извѣстномъ отечествѣ. Словомъ: возможно ли вообще цѣлесообразно-организованное начальное обученіе, которое не было бы и не должно бы быть національнымъ? Оно будетъ таковымъ уже потому, что должно быть наглядно и поэтому должно примыкать къ окружающимъ предметамъ и явленіямъ, какой разумный воспитатель пожелалъ бы разъединить ребенка съ его націей? Кто не желалъ бы воспользоваться для цѣлей образованія юношества всѣмъ тѣмъ, что наилучшаго произвелъ его народъ? Изъ этого, конечно, не слѣдуетъ, что должно

лишать дѣтей знакомства съ лучшими современными образованными народами; но въ народной школѣ отечественные элементы несомнѣнно должны господствовать, иноземные же стоятъ на второмъ планѣ. Національные недостатки всегда составляютъ уклоненіе отъ человѣческаго идеала, слѣдовательно, они должны быть не развиваемы, а искореняемы, тогда какъ національныя достоинства, само собой понятно, должны быть сохраняемы и развиваемы. Но было бы неразумно заботиться о развитіи всего національнаго только потому, что оно національное. Слѣдовательно, національный элементъ долженъ входить въ воспитаніе и обученіе на столько, на сколько онъ разуменъ, нравственъ, благороденъ. Особенное вниманіе слѣдуетъ обращать на сохраненіе и развитіе національныхъ элементовъ лишь въ томъ случаѣ, когда нужно защитить ихъ отъ несправедливыхъ притязаній, отъ упадка и искаженія.

Развитіе ребенка совершается *двумя* дѣятелями: одинъ изъ нихъ есть самъ человѣкъ, рождающійся съ извѣстнымъ тѣлеснымъ организмомъ и съ извѣстными задатками духовныхъ способностей; другой дѣятель—внѣшній окружающій міръ, представляющій матеріалъ для тѣлеснаго и духовнаго развитія человѣка. Этотъ матеріалъ человѣкъ воспринимаетъ посредствомъ внѣшнихъ органовъ чувствъ. Такимъ образомъ, развитіе человѣка зависитъ: а) отъ природнаго состоянія его *тѣлеснаго* организма, б) отъ природныхъ задатковъ *духовныхъ* способностей и в) отъ внѣшняго *окржающаго міра*. Поэтому воспитатель долженъ, съ одной стороны, обратить самое тщательное вниманіе на самаго ребенка, изслѣдовать и узнать состояніе его тѣлеснаго организма и задатковъ духовныхъ способностей, и съ другой—на внѣшній окружающій міръ. Такимъ образомъ, въ воспитательной дѣятельности обнаруживаются двѣ стороны: одна, обращенная преимущественно на самаго воспитанника (субъектъ), другая—на внѣшній міръ (объектъ); первую, поэтому, называютъ *субъективною*, а вторую—*объективною*.

Взрослый, нормально развитой человѣкъ обладаетъ здоровымъ тѣлеснымъ организмомъ, здоровыми органами чувствъ, свободно и правильно владѣетъ ими, въ дѣйствіяхъ и поступкахъ своихъ сознательно выражаетъ свои понятія, сужденія, чувствованія и желанія—умственныя, нравственныя, религіозныя и эстетическія, т. е. онъ обладаетъ способностями мыслить и познавать, чувствовать и желать. Всѣ эти тѣлесныя и духовныя способности

образуются и развиваются въ человѣкѣ мало по малу, постепенно, вслѣдствіе питанія и упражненія его тѣла и воспріятія и усвоенія человѣкомъ впечатлѣній отъ внѣшняго міра. Слѣдовательно, и во всей дальнѣйшей воспитательной дѣятельности, какъ тѣлесной, такъ и духовной, постоянно проявляются тѣ же двѣ стороны: *субъективная*, или *собственно воспитательная* и *объективная*, или *учебная*. Тѣлесное воспитаніе должно, съ одной стороны (субъективной), постоянно заботиться объ укрѣпленіи и правильномъ развитіи тѣла и всѣхъ его органовъ, питать его здоровою пищею, упражнять различными цѣлесообразными движеніями, научить воспитанника правильно употреблять свои органы чувствъ, правильно смотрѣть, слушать, осязать и т. д., а съ другой стороны (объективный), доставлять для этого необходимый внѣшній матеріалъ; точно также духовное воспитаніе, съ одной стороны (субъективной), должно заботиться о томъ, чтобы ребенокъ правильно воспринималъ и отчетливо усвоялъ внишнія впечатлѣнія, и чтобы, вслѣдствіе сего, въ немъ правильно образовывались представленія, понятія, сужденія, мышленіе, чувствованія, желанія, воля, — однимъ словомъ его душевныя способности: познавательная, чувствовательная и желательная. Матеріаломъ для этого служатъ впечатлѣнія отъ окружающихъ предметовъ, лицъ, явленій и т. п. Слѣдовательно, съ объективной стороны, духовное воспитаніе должно заботиться о томъ, чтобы впечатлѣнія внѣшняго міра доставляли весь необходимый матеріалъ для правильнаго всесторонняго развитія въ умственномъ, религіозномъ, нравственномъ и эстетическомъ отношеніяхъ, и, притомъ, этотъ матеріалъ доставляется послѣдовательно и всегда въ такой формѣ, чтобы ребенокъ могъ каждый разъ дѣйствительно съ сознаніемъ усвоять его.

§ 18. *Понятіе о средствахъ и методѣ воспитанія.* Все, что воспитатель предпринимаетъ или употребляетъ для достиженія своей цѣли, есть уже, въ нѣкоторомъ смыслѣ, воспитательное средство. Въ частности, воспитательное средство составляютъ всѣ тѣ отдѣльные пріемы воспитателя, которые онъ употребляетъ для достиженія ближайшихъ цѣлей воспитанія и которые имѣютъ особенную важность по силѣ взаимной связи между собою и съ высшими цѣлями воспитанія. При этомъ требуется, чтобы каждое воспитательное средство было отдѣльнымъ дѣйствіемъ, не сливалось бы до неуловимости со всѣмъ теченіемъ воспитанія и чтобы по тому самому можно было предсказать ближайшее дѣйствіе этого

средства, хотя бы успѣхъ цѣлаго воспитанія и былъ сомнителенъ. Совокупность такихъ воспитательныхъ средствъ, приведенныхъ въ систему по опредѣленнымъ началамъ и правильно и цѣлесообразно употребляемыхъ при воспитаніи, называется *методомъ воспитанія*.

Въ прежнее время въ педагогикѣ говорилось только о методѣ обученія, и только весьма недавно обратили вниманіе на то, что методъ необходимъ не для одного только ученія, но и для воспитанія вообще, и что первый есть часть послѣдняго. Вполнѣ справедливо, что цѣль воспитанія достигается извѣстными средствами. Но для этого нужно, чтобы эти средства вызывали въ воспитанникѣ то настроеніе, которое было бы согласно съ намѣреніемъ воспитателя. Равнымъ образомъ несомнѣнно и то, что не рѣдко средства воспитанія заключаютъ въ себѣ и цѣль его; иначе они не могли бы назваться и средствами воспитанія. Но это еще не говоритъ о томъ, чтобы эти средства могли сами собою достигнуть цѣли воспитанія. Для достиженія цѣли воспитанія недостаточно взять только извѣстное средство, нужно умѣть примѣнить его. Возьмемъ какое нибудь средство, напр. взысканіе; оно имѣетъ цѣлію дать воспитаннику почувствовать свой поступокъ, сознать его и исправиться. Но эта цѣль невсегда можетъ быть достигнута: будучи приложено или не во время, или не въ мѣру, или въ разрѣзъ съ душевнымъ настроеніемъ воспитанника, взысканіе, напротивъ, можетъ возбудить въ немъ гнѣвъ, ожесточеніе, или, по крайней мѣрѣ, сдѣлать дитя равнодушнымъ ко всякимъ взысканіямъ. А что сказано о взысканіи, то относится и ко всѣмъ другимъ воспитательнымъ средствамъ. Значитъ, весь успѣхъ въ достиженіи цѣли воспитанія извѣстными средствами зависитъ именно отъ *умѣнья* приложить эти средства.

Такимъ образомъ, вопросъ сводится къ тому, *какъ* нужно пользоваться средствами и употреблять ихъ для достиженія цѣли, т. е. къ опредѣленію *метода* дѣйствій. Методъ можно назвать живымъ единствомъ цѣли и средства, если только чрезъ него цѣль, заключающаяся въ средствѣ, можетъ быть достигнута или осуществлена. Для достиженія же извѣстной цѣли въ воспитанникѣ, нужно, чтобы эта цѣль, заключающаяся въ средствѣ, сбросила съ себя свой покровъ и, такимъ образомъ, сдѣлавшись свободною, могла перейти въ воспитанника (въ качествѣ настроенія, расположенія, склонности, привычки и пр.). Сущность метода всего очевиднѣе проявляется въ ученіи. Возьмемъ для примѣра рели-

гіозное обученіе. Оно, какъ и всякое обученіе, совершается посредствомъ слова. Чтобы получить чистую мысль, находящуюся подъ этимъ внѣшнимъ покровомъ, духъ воспитанника долженъ проникнуть во внутреннее содержаніе ея, которое произведетъ въ питомцѣ извѣстное настроеніе, называющееся благочестивымъ чувствомъ. Если это совершается, то и истинная цѣль религіознаго ученія достигнута, потому что такое настроеніе и есть его цѣль. Если же воспитанникъ понимаетъ только слова, то онъ находится еще далеко отъ цѣли. Всѣ средтсва воспитанія находятся внѣ воспитанника; благодаря методу, они проникаютъ въ его внутреннее существо, сродняются съ нимъ. А это возможно въ томъ случаѣ, когда каждое средство будетъ постепенно прилагаемо къ нему, когда отдѣльные моменты и части метода будутъ постепенно прилагаться въ опредѣленномъ порядкѣ и послѣдовательности. Достиженіе этого есть дѣло *хода воспитанія*.

Но такъ какъ не во всякое время своего воспитанія воспитанникъ одинаково способенъ къ достиженію извѣстной цѣли, и не всякое средство можетъ быть съ успѣхомъ приложено къ нему, то и не всякая *форма*, подъ которою можетъ быть предложено извѣстное средство, будетъ пригодна для него. Какое нибудь распоряженіе или приказаніе, само по себѣ совершенно умѣстное въ извѣстное время, можетъ остаться безъ желаемаго дѣйствія, если оно является въ такой формѣ, которая только препятствуетъ тому, чтобы это распоряженіе было воспринято воспитанникомъ и возъимѣло въ немъ свою силу. Одно и тоже приказаніе, будучи предложено въ мягкой и грубой формахъ, можетъ имѣть различное дѣйствіе. Оно можетъ привести къ извѣстной лѣни, а можетъ и остаться безъ послѣдствій, или даже привести къ совершенно противоположному результату. Поэтому средства должны быть примѣняемы именно въ такой формѣ, въ какой они могутъ быть восприняты воспитанникомъ и могутъ коснуться его способностей такъ, чтобы произвести на нихъ желамое дѣйствіе. Эта сторона метода есть *форма воспитанія*.

Но извѣстныя средства воспитанія, какъ бы они ни были способны къ тому, чтобы содѣйствовать такому стремленію совершенствовать разумъ и силу воли, всетаки не достигнутъ своей цѣли, если посредствомъ метода въ нихъ не будетъ вложена *сила и жизнь*. Это весьма очевиднымъ представляется въ томъ же религіозномъ воспитаніи. Никакое благочестивое наставленіе, никакое религіозное ученіе не принесутъ желаемаго для религіоз-

наго настроенія воспитанника, если они не будутъ оживлены религіознымъ настроеніемъ духа самого воспитателя. Тоже самое нужно сказать и о всякомъ другомъ средствѣ воспитанія. Поэтому для полноты метода необходима еще новая сторона его, которую можно назвать *духомъ воспитанія*. Эта сторона метода побуждаетъ воспитателя проникать во внутреннее содержаніе воспитательныхъ средствъ и дѣлаетъ способнымъ, посредствомъ усвоенія этого содержанія, осуществлять въ себѣ ту цѣль, которая связана съ извѣстнымъ средствомъ, или которая ближайшимъ образомъ находится въ каждомъ средствѣ воспитанія. Эта же сторона метода составляетъ высшую степень воспитательной дѣятельности и неоспоримо-высшее ея достоинство. Такимъ образомъ задача всего метода состоитъ въ томъ, чтобы приготовить средства воспитанія, оживить и одушевить ихъ и побудить воспитанника къ тому, чтобы онъ воспринялъ ихъ, усвоилъ, обработалъ и самъ проникся бы тѣми цѣлями, которыя въ нихъ заключаются. Методъ, имѣя дѣло съ цѣлію и средствами воспитанія, имѣетъ дѣло и съ внутреннимъ существомъ воспитанника, съ его духовными способностями. Поэтому воспитатель необходимо долженъ знать, съ одной стороны, цѣли и средства воспитанія, а съ другой, природу и способности воспитанника. Если воспитатель не знаетъ ни истиннаго существа цѣли и средства, ни ихъ отношеній другъ къ другу, къ послѣдней цѣли всего воспитанія и къ назначенію и послѣдней цѣли человѣческой жизни, то методъ не будетъ имѣть силы. Равнымъ образомъ, методъ теряетъ силу и тогда, если воспитатель желаетъ достигнуть какой нибудь цѣли какимъ нибудь средствомъ и въ тоже время не знаетъ природы и способностей воспитанника, не знаетъ, какое дѣйствіе въ воспитанникѣ произведутъ, или, по крайней мѣрѣ, могутъ произвести извѣстныя средства воспитанія. Здѣсь открывается широкое поле для психологическаго наблюденія и изслѣдованія, отъ недостатка которыхъ нерѣдко происходятъ большія ошибки и въ самомъ воспитаніи.

§ 19. *Средства положительныя и отрицательныя, прямыя и косвенныя.* Чаще всего воспитательныя средства раздѣляютъ на *положительныя и отрицательныя*, смотря потому, содѣйствуютъ ли они естественному развитію, или стѣсняютъ его. Первыя возбуждаютъ, развиваютъ и расширяютъ то доброе, что имѣетъ воспитанникъ, вторыя ограничиваютъ, стѣсняютъ и пресѣкаютъ направленія дурныя. Наиболѣе жизненное значеніе при

воспитаніи имѣютъ мѣры перваго рода, потому что на ихъ сторонѣ находятся симпатіи воспитанника. Мѣры послѣдняго рода получаютъ воспитательную силу отъ своей связи съ первыми. Запрещенія, угрозы, наказанія и всякія лишенія и ограниченія могли бы сами по себѣ произвести только дрессировку. Положительныя воспитательныя средства могутъ быть *прямыя и косвенныя*, смотря по тому, прямо ли они дѣйствуютъ на ту силу, которую имѣется въ виду возбудить и развить, или — косвенно, возбуждая ее при посредствѣ другихъ силъ. Равнымъ образомъ и отрицательныя средства бываютъ прямыя и косвенныя, смотря по тому, прямо ли они противодѣйствуютъ извѣстному направленію естественной силы, или же косвенно, давая другое направленіе ея дѣятельности. Успѣхъ воспитательныхъ средствъ зависитъ частію отъ ихъ первоначальной силы и соотвѣтствія съ духовнымъ состояніемъ воспитанника, частію отъ ихъ продолжительности и учащенности. Ибо то особенное свойство органическихъ силъ, что онѣ въ упражненіи возрастаютъ, а въ бездѣйствіи слабѣютъ, имѣетъ существенное значеніе и для собственно воспитательныхъ средствъ. Но при этомъ нужно замѣтить, что воспитательная средства не имѣютъ сами въ себѣ такой посредственной силы, какъ лечебныя, и на успѣшность ихъ имѣетъ вліяніе главнымъ образомъ личность воспитателя, особенно же его дѣйствія и поступки. Искусство воспитанія состоитъ въ томъ, чтобы при воспитаніи умственномъ, религіозномъ, нравственномъ и другихъ употреблять во-время и сообразно съ индивидуальными особенностями воспитанниковъ тѣ или другія средства.

§ 20. *Понятіе о важнѣйшихъ средствахъ воспитанія и опредѣленіе ближайшаго дѣйствія каждаго изъ нихъ.* Общая форма всякаго воспитательнаго дѣйствія есть *требованіе*, при чемъ пока остается безразличнымъ, въ какомъ именно видѣ требованія предлагаются: дѣйствіями воспитателя, или его словами, обстановкой-ли воспитанника, или его отношеніемъ къ воспитателю. Но гдѣ нѣтъ требованій, тамъ и нѣтъ воспитанія. Требованіе есть задача для воспитанника; рѣшается эта задача всегда дѣятельнымъ напряженіемъ его силъ. Плодомъ этого рѣшенія бываетъ возвышеніе нравственнаго существа воспитанника до уровня, опредѣляемаго тѣмъ или другимъ требованіемъ. Но возвышеніе это бываетъ пока временное, такъ что послѣ него воспитанникъ легко возвращается въ привычное положеніе. Этому движенію назадъ противодѣйствуетъ частое повтореніе дѣйствій, сообраз-

ныхъ съ требованіемъ. Нужно заботиться о томъ, чтобы выполненіе этихъ требованій было для питомца дѣломъ легкимъ, перешло въ навыкъ и стало бы необходимостью. Затѣмъ требованія всякаго рода должны отличаться опредѣленностію, послѣдовательностью и исполнимостію. Опредѣленность есть условіе для того, чтобы требованіе предстало сознанію воспитанника въ ясномъ образѣ; послѣдовательность есть знакъ серьезной воли, выразившей требованіе; исполнимость опредѣляется отношеніемъ требованія къ силамъ воспитанника.

§ 21. *Примѣры, среда и обстановка.* Требованія могутъ быть предлагаемы воспитаннику: a) характеромъ дѣятельности окружающихъ его лицъ, b) характеромъ среды, въ которой онъ вращается и c) обстановки, которая вліяетъ на него. Подъ этими вліяніями совершается воспитаніе естественно и незамѣтно, и это жизненное воспитаніе ничѣмъ незамѣнимо. Самая высокая добродѣтель та, которая не знаетъ, какъ ее зовутъ и которая усволяется, какъ языкъ, посредствомъ живаго примѣра изъ обращенія съ людьми и вещами. Воспитательная сила *примѣра* основывается на естественной склонности людей къ подражанію. Примѣръ есть живое созерцаніе, въ воспитаніи и, такъ сказать, душа его. Если мы вспомнимъ, какъ сильна склонность къ подражанію, не только въ ранніе годы дѣтства, но даже въ отроческомъ и юношескомъ возрастѣ, то увидимъ, что ничто не можетъ имѣть сильнѣйшаго вліянія на духовное развитіе юношества, особенно въ религіозномъ и нравственномъ отношеніи, какъ примѣръ, почему между всѣми воспитательными средствами онъ долженъ занимать первое мѣсто, а въ воспитательной практикѣ имѣть преимущественное приложеніе.

Рѣдко приходится возбуждать ребенка къ дѣятельности; скорѣе необходимо бываетъ сдерживать излишнія стремленія его пылкой души. Но потребность дѣйствовать нуждается въ предметѣ и правилахъ дѣйствія. Объ этомъ дѣти не имѣютъ никакого познанія и вотъ почему относительно того, *что* и *какъ* дѣлать, они присматриваются къ взрослымъ, которые такимъ образомъ дѣлаются для нихъ невольнымъ примѣромъ. Эта потребность найти исходъ прирожденному влеченію къ дѣятельности принимаетъ воспитательное направленіе особенно съ тѣхъ поръ, какъ дѣти пріобрѣтаютъ способность къ умозаключеніямъ *по аналогіи*, также когда они руководствуются *уваженіемъ и симпатіей*. Періодъ простоты, въ которой ребенокъ подражаетъ бѣгу лошади,

мяуканью кошки, лаянью собаки, не дѣлаетъ дитя настолько естественнымъ, чтобы оно не замѣчало своего ближайшаго сходства съ людьми. Скоро онъ находитъ удовольствіе въ томъ, чтобы представлять себя господиномъ животныхъ, а не подражать имъ. Зато тѣмъ охотнѣе подражаетъ онъ людямъ, зная о своемъ сродствѣ съ ними. Для него то дѣйствіе позволительно и похвально, которое совершаютъ другіе. Также увѣренность въ удачѣ дѣйствія рождается въ немъ изъ наблюденія, что такое дѣйствіе удалось другимъ, и никакія внушенія не могутъ отвести дитя отъ подражательности, основанной на аналогическомъ умозаключеніи. Симпатія побуждаетъ дѣтей искать примѣровъ для подражанія между ровесниками; уваженіе—между взрослыми. Если одинъ изъ товарищей одолѣлъ чувство страха и нарушилъ порядокъ и если это сошло ему съ рукъ благополучно, то онъ найдетъ подражателей, потому что порядокъ испытывается всѣми, какъ опредѣленная степень стѣсненія. Но если дитя имѣетъ уваженіе и любовь къ родителямъ, если къ воспитателямъ, которыхъ жизнь и дѣятельность чисты и благородны, то это отношеніе будетъ воспитывать его несравненно сильнѣе, нежели всѣ другія средства. Здѣсь дитя повинуется живому закону; оно выслушиваетъ требованія, выражаемыя дѣлами и образомъ жизни, а не словами. Поэтому доброе воспитаніе безусловно требуетъ, чтобы воспитатель подавалъ воспитаннику постоянно поистинѣ добрый примѣръ, потому что истинное воспитаніе состоитъ не въ томъ только, чтобы требовать и указывать, но преимущественно, въ томъ, чтобы дѣлать то, чего мы требуемъ отъ воспитанниковъ.

Подражаніе переходитъ въ *соревнованіе*, когда воспитанникъ, съ одной стороны, чувствуетъ, что силы его достаточны и, съ другой—испытываетъ безкорыстное удовольствіе отъ увеличенія совершенства въ своихъ дѣйствіяхъ. Поэтому воспитатель долженъ возбуждать въ воспитанникахъ любовь къ совершенству дѣйствій, такъ чтобы они интересовались однимъ совершенствомъ исполненія задачъ, не имѣя постороннихъ разсчетовъ. Соревнованіе можетъ переходить въ соперничество, соединенное съ завистью. Самыя обыкновенныя средства, противодѣйствующія возникновенію этого дурнаго чувства, состоятъ въ пріученіи сильнѣйшихъ служить или помогать слабѣйшимъ, въ умѣньи воспитателя дать почувствовать во время и кстати сильнѣйшему его слабость и слабѣйшему его силу, особенно въ отеческой оцѣнкѣ какъ совер-

ществъ, такъ и недостатковъ. Есть, напримѣръ, школы, воспитанники которыхъ даже съ гордостію разсказываютъ о томъ, что они имѣютъ очень даровитыхъ товарищей, такъ что совершенство одного или немногихъ есть какъ бы общее благо и украшеніе всѣхъ. Какъ только воспитателю удастся водворить этотъ духъ, что возможно только тогда, когда дѣтямъ даютъ чувствовать, что они дѣти, т. е. что они живутъ подъ заботливою любовью, которая соединяетъ ихъ, а не подъ системою правъ, которыя раздѣляли бы ихъ,—соревнованіе дѣлается сильнымъ воспитательнымъ средствомъ, и, въ этомъ отношеніи, общественное воспитаніе превосходнѣе семейнаго, при которомъ не представляется поводовъ къ соревнованію.

Какъ усвоеніе противорѣчащихъ мыслей ослабляетъ энергію разума, такъ противорѣчащія вліянія *среды* ослабляютъ энергію воли. Воспитанникъ стѣсняется множествомъ несовмѣстныхъ примѣровъ, которые онъ видитъ и изъ которыхъ одинъ его учитъ, другой переучиваетъ, третій отучиваетъ. Поэтому воспитатель долженъ со всею добросовѣстностію заботиться о томъ, чтобы дѣти въ окружающей ихъ средѣ видѣли постоянно только однородные добрые примѣры предъ собою. Но кромѣ того воспитатель пользуется всякимъ случаемъ, чтобы указывать дѣтямъ въ окружающемъ на великіе, благородные примѣры и возбуждать къ подражанію имъ. Примѣръ, выставляемый для подражанія, чтобы достигать цѣли, долженъ имѣть слѣдующія свойства: а) представляемое имъ благо (добродѣтель) должно соотвѣтствовать потребностямъ и отношеніямъ дитяти, чтобы послѣднее *могло* подражать ему. б) Прелесть нравственно-прекраснаго должна такъ открываться предъ глазами дитяти, чтобы оно *хотѣло* подражать ему. Но вслѣдствіе того же стремленія къ подражанію, дитя подражаетъ не только доброму, но еще охотнѣе дурному, благодаря унаслѣдованной склонности ко злу, если дѣйствіе хорошаго примѣра благодѣтельно, то вліяніе дурнаго—пагубно. „Злые примѣры портятъ добрые нравы“. Удалять такіе примѣры отъ воспитанника есть также одна изъ главныхъ задачъ воспитанія.

Наконецъ, важность *обстановки* основывается на томъ, что и вещи, можно сказать, предписываютъ намъ наши обязанности. Открытая дверь приглашаетъ войти; затворенная дверь наводитъ на мыслъ, что, можетъ быть туда идти не слѣдуетъ. Присутствіе порядка во всей обстановкѣ есть приглашеніе воспитанника къ

порядку и т. д. Поэтому добросовѣстный воспитатель внимателенъ ко всѣмъ мелочамъ, окружающимъ воспитанника.

§ 22. *Надзоръ*. Требованія могутъ предлагаться воспитаннику въ формѣ непосредственнаго наблюденія за нимъ: какъ только воспитанникъ представляетъ, что его дѣйствія подлежатъ наблюденію, то одно это обстоятельство дѣлаетъ его внимательнымъ къ исполненію ихъ обязанностей. Надзоръ имѣетъ ближайшую цѣль въ настоящемъ—пресѣкать излишнюю, хотя бы и невинную подвижность дѣтскаго возраста, насколько она или нарушаетъ порядокъ внѣшній, или угрожаетъ опасностію самому ребенку, или препятствуетъ ему принимать наставленія и вліяніе воспитателя. Поэтому съ надзоромъ соединено *управленіе* дѣтьми, которое обнаруживается то какъ повѣленіе, то какъ запрещеніе. Дѣти имѣютъ короткую память правилъ и даже угрозъ. Ихъ естественная наклонность къ эффектамъ дѣлаетъ ихъ легкомысленными и забывчивыми. При первомъ чувствѣ скуки они хватаются за первое возможное дѣйствіе, напримѣръ, портятъ мебель, дразнятъ другъ друга. Случайное несогласіе ихъ стремленій ведетъ къ ссорѣ. Воспитатель долженъ входить въ этотъ дѣтскій міръ, чтобы своими повелѣніями и запрещеніями управлять ими въ интересѣ порядка и общаго блага. Существенная воспитательная сила надзора состоитъ въ томъ, что ученикъ *привыкаетъ* представлять себя дѣйствующимъ подъ наблюденіемъ авторитетнаго лица. Для него становится естественнымъ, что за нимъ смотрятъ, и онъ привыкаетъ избирать такія дѣйствія, которыя заслужили бы одобреніе. „Часто воспитаннику“, говоритъ Куртманъ, „чтобы удержаться на правомъ пути, достаточно бываетъ сознанія, что за нимъ присматриваютъ“. Отсюда слѣдуетъ, что важно не то, чтобы надзиратель постоянно былъ на глазахъ воспитанниковъ, но то, чтобы воспитанники сроднились съ мыслію, что ихъ дѣйствія подлежатъ наблюденію.

Надо отличать бдительность надзора отъ его непрерывности и строгости. Бдительный надзоръ можетъ быть совершаемъ издали, и онъ не будетъ ежеминутно чувствуемъ воспитанникомъ, какъ тяжесть. Непрерывный и строгій надзоръ есть положительное зло: онъ несносенъ для надзирателей и надзираемыхъ, и обѣ стороны будутъ пускаться въ хитрости, чтобы уклониться отъ него. Нужда въ непрерывномъ надзорѣ будетъ возростать тѣмъ болѣе, чѣмъ болѣе онъ будетъ непрерывенъ. При управленіи такого рода, гдѣ послушаніе всегда соединено съ зависимостію; и

воспитатель является по отношенію къ дѣтямъ только въ качествѣ повелителя, силѣ котораго они уступаютъ по своей слабости, дѣти не пріучаются наблюдать сами за собою, не имѣютъ поводовъ дѣлать попытки къ самоуправленію и знакомиться со множествомъ полезныхъ случайностей, которыя можно узнавать только изъ живаго и свободнаго обращенія съ лицами и вещами. Характеръ, который всегда образуется только изъ несвободныхъ дѣйствій, будетъ или слабъ, или испорченъ, скрытенъ и лицемѣренъ. Часто, затаивъ въ сердце упорство и злую волю, такіе люди, когда почувствуютъ себя на свободѣ и сильными, возстаютъ не только противъ своего неусыпнаго воспитателя, но и противъ всего добраго, чѣму онъ ихъ училъ. Поэтому воспитателю слѣдуетъ во многихъ отношеніяхъ успокоиваться на вѣрѣ, что Богъ надзираетъ за дѣтьми. Какъ при обученіи онъ долженъ давать поводъ къ самостоятельному мышленію, такъ въ жизни долженъ онъ часто предоставлять воспитанниковъ самимъ себѣ, чтобы они находили поводы къ риску и къ пріобрѣтенію опытности, потому что это необходимыя условія для образованія мужественной воли и такого же характера.

Надзоръ не долженъ быть слабъ, но не долженъ и ослаблять волю дѣтей: задача воспитанія—найти здѣсь средину. Всего успѣшнѣе бываетъ надзоръ, когда онъ является въ формахъ естественныхъ, невынужденныхъ, неизысканныхъ. Худо, если надзиратель бросается въ глаза своею склонностію подсматривать, подслушивать. Часто полезно воспитателю вести себя такъ, какъ будто сдѣланное воспитанниками незамѣчено имъ. Если же воспитанники видятъ, что и воспитатель, хотя и можетъ, однако не хочетъ замѣчать сдѣланную имъ глупость, то это производитъ на нихъ доброе нравственное вліяніе.

§ 23. *Повелѣніе и запрещеніе.* Повелѣніе при воспитаніи столько же необходимо, какъ законодательство въ управленія, и если дается кстати и во время, то часто можетъ замѣнить другія воспитательныя средства. Повелѣнію соотвѣтствуетъ *послушаніе* со стороны воспитанника, и какъ скоро это послѣднее достигнуто и утвердилось, то воспитателю остается лишь благоразумными повелѣніями руководить дѣтей въ интересахъ блага и порядка. Благоразумно то повелѣніе, которое, для достиженія добрыхъ цѣлей, указываетъ и приличныя средства. Необходимыя качества всякаго педагогическаго повелѣнія суть: *опредѣленность, краткость, согласіе съ прежде данными повелѣніями, объ-*

ективность и ласковость. *Неопредѣленныя* повелѣнія могутъ быть неправильно, превратно поняты, и потому исполняются съ недоумѣніемъ, неохотно, или вовсе не исполняются. *Краткость* содѣйствуетъ опредѣленности, предупреждаетъ излишнія толкованія и устраняетъ то мнѣніе, будто къ повелѣнію должно быть присоединено его оправданіе, которое вовсе не нужно. Давая повелѣнія, необходимо *соображаться съ прежде данными* повелѣніями,—иначе трудно избѣжать противорѣчій, а это можетъ возбудить въ воспитанникахъ сомнѣніе относительно права воспитателя давать повелѣнія. Повелѣніе должно быть *объективно*, т. е. необходимость его должна вытекать изъ существа дѣла, изъ цѣли воспитанія, а не изъ личнаго настроенія, или, еще хуже, каприза, прихоти воспитателя. *Ласковость* повелѣнія располагаетъ дитя къ исполненію его и во всякомъ случаѣ поддерживаетъ любовь между воспитателемъ и воспитанникомъ, какъ главную основу связи между ними.

Нужно различать между положительнымъ повелѣніемъ, или *приказаніемъ, и повелѣніемъ*. Малыя дѣти легче слушаются перваго, чѣмъ послѣдняго. Природное влеченіе къ дѣятельности дѣлаетъ для нихъ исполненіе приказанія даже пріятнымъ; тогда какъ запрещеніе, задерживая ихъ дѣятельность, вызываетъ недовольство и, что главное, дѣлаетъ запрещенное привлекательнымъ. Поэтому искусные воспитатели превращаютъ иногда запрещеніе въ приказаніе, но такъ, чтобы дѣти этого не замѣтили. Но это неудобно дѣлать съ воспитанниками уже взрослыми: по своему стремленію къ независимости они охотнѣе выслушиваютъ запрещеніе, чѣмъ приказаніе,—первое преграждаетъ для нихъ дѣятельности одну дорогу, а послѣднее—всѣ, кромѣ одной. При повелѣніяхъ и запрещеніяхъ нужно обращать вниманіе на мотивъ, которымъ дѣти побуждаются дѣлать добро и избѣгать зла. Онъ не долженъ состоять въ рабскомъ страхѣ, но единственно въ уваженіи къ воспитателю, вѣрѣ въ его авторитетъ и преданности ему. Въ противномъ случаѣ воспитаніе приведетъ къ печальнымъ и нежелательнымъ результатамъ.

§ 24. *Непосредственное нравственное вліяніе*. Требованія предлагаются въ формахъ, воспитательная сила которыхъ заключается въ любви и довѣріи дѣтей къ воспитателю, при чемъ исполненію такого рода требованій ставится въ зависимость отъ свободной воли воспитанника. Поэтому такого рода требованія воспитываютъ тѣмъ лучше, чѣмъ болѣе устраняются при испол-

ненiи ихъ различныя принудительныя мѣры. Воспитывающая воля выражается здѣсь въ формѣ мнѣній и мыслей при личномъ отношеніи къ воспитанникамъ. Главнѣйшія изъ такихъ формъ суть: *наставленіе, напомынаніе, предостереженіе, увѣщаніе, совѣтъ*. Иго, налагаемое ими на волю воспитанника, легко и благо; питомца не нудятъ, не толкаютъ, имъ не командуютъ, онъ находитъ себя самостоятельнымъ и свободнымъ въ своей дѣятельности. Самоуправленіе созерцающаго человѣка находитъ въ этомъ случаѣ для себя только помощь въ нравственномъ вліяніи воспитателя, который дѣлится съ воспитанникомъ такими мыслями, которыя уже имѣютъ сродное себѣ въ сознаніи, чувствѣ и волѣ послѣдняго.

§ 25. *Наставленіе.* Нерѣдко преподаватели или учителя называются наставниками. Этимъ выражается совершенно вѣрный педагогическій взглядъ, что, при сообщеніи свѣдѣній, учитель не долженъ отрѣшаться отъ личности ученика, но что онъ долженъ имѣть въ виду всю его жизнь, которая такъ нуждается въ руководствѣ и въ правилахъ опытности. Человѣкъ призванъ жить подъ правилами, потому что иначе онъ былъ бы игра и жертва случая. Но невозможно и представить себѣ такое естественное развитіе, чтобы дитя познавало правила жизни единственно изъ своей собственной опытности. Оно созрѣвастъ подъ наставленіями столь непрерывными, что даже и не замѣчаетъ ихъ въ качествѣ наставленій. Изъ наставленій оно знакомится съ нравственнымъ характеремъ своего поступка, съ его послѣдствіями, съ лучшими средствами достигнуть доброй цѣли или преодолѣть затрудненіе и съ искусствомъ правильно обращаться съ людьми и вещами. На непорочныя сердца простое наставленіе во время, кратко и серьезно преподанное, можетъ произвести сильное дѣйствіе. Оно будетъ дѣйствовать на душу, какъ увеличеніе свѣта дѣйствуетъ на глазъ, дѣятельность котораго была предъ этимъ задержана темнотою мѣста. Поэтому тонъ наставленія измѣняется съ измѣненіемъ состояній воспитанника. Иной тонъ должны принимать наставленія при играхъ, иной при серьезныхъ занятіяхъ; иначе должны быть выражены они при случаяхъ исключительныхъ. Всего хуже, если наставленіе замѣняется чтеніемъ общихъ мѣстъ морали и длинными поученіями, которыя притупляютъ воспріимчивость дѣтей къ движеніямъ нравственной жизни. Наставленіе тогда только производитъ должное дѣйствіе, когда для него есть поводъ, когда оно примыкаетъ къ какому нибудь дѣйствительному случаю жизни, и, такимъ образомъ, находитъ уже

должное расположеніе въ душѣ воспитанника. Но, при чтеніи общихъ мѣстъ морали, впечатлѣнія слѣдуютъ совсѣмъ не въ томъ порядкѣ и количествѣ, какъ бы это было нужно по расположенію и дѣйствительной потребности воспитанника.

Посредствомъ наставленій воспитатель дѣлается спутникомъ воспитанника. Воспитанникъ созрѣваетъ не иначе, какъ дѣлая непрестанные опыты въ самыхъ разнообразныхъ направленіяхъ. Наставленіе, съ одной стороны, *наводитъ* воспитанника на эти опыты, съ другой, содѣйствуетъ тому, чтобы эти опыты обратились въ прочную собственность его духа. Для этой цѣли опыты истолковываются, поясняются, сближаются опытами прежняго времени или восполняются указаніемъ на опыты другихъ людей. Подъ этими условіями личные опыты воспитанника имѣютъ на него сильное образовательное вліяніе, и, слѣдовательно, подъ этими же условіями нужно предоставлять воспитаннику просторъ для дѣланія опытовъ. Между событіями, которыя дитя переживаетъ, и ихъ истолкованіемъ въ смыслѣ моральныхъ идей разстояніе чрезвычайно велико, и дитя можетъ пройти это разстояніе только при помощи наставленія.

Наставленіе служитъ для поддержанія *дисциплины* и для *успѣховъ обученія*. Часто дѣти совершаютъ безпорядочныя дѣйствія потому, что не имѣютъ достаточной находчивости, чтобы предаться дѣйствіямъ дозволеннымъ, которыя, при томъ же, могутъ быть пріятнѣе первыхъ. Часто безуспѣшность при обученіи зависитъ отъ неумѣнья воспитанника взяться за дѣло съ надлежащей стороны.

Наставленіе, сдѣланное кстати, уничтожаетъ сразу то и другое зло. Но всего естественнѣе оказывается оно при надзорѣ и обученіи. Въ послѣднемъ случаѣ оно сосредоточиваетъ вниманіе учениковъ на какомъ нибудь фактѣ, примѣрѣ, мнѣніи или событіи, давая имъ видѣть, какъ это близко и важно для ихъ собственной жизни. Обученіе сообщаетъ *свѣтъ* для разума, но въ соединеніи съ наставленіемъ оно дѣлается *зеркаломъ* для личности.

§ 26. *Напоминаніе.* Всякое правильное дѣйствіе опирается, съ одной стороны, на память прошедшихъ опытовъ, съ другой— на память избранныхъ въ руководство правилъ. Дѣти имѣютъ самую слабую память въ этомъ отношеніи, потому что ихъ вниманіе приковывается къ событіямъ настоящаго мгновенія. Посредствомъ напоминанія воспитатель связываетъ настоящее состояніе

души воспитанника съ ея прошедшимъ и съ правиломъ и, такимъ образомъ, облегчаетъ узнавать воспитаннику свою собственную волю, значеніе которой затемняется у него различными страстями и склонностями настоящей минуты. Большая часть дѣтскихъ проступковъ имѣетъ источникъ въ этомъ недостаткѣ памяти воли. Напоминаніе относится къ забывчивости, которая зависитъ не отъ слабости памяти, но отъ слабости воли. Слабость воли выражается въ этомъ случаѣ или разсѣянностію или увлеченіями. Напоминаніе имѣетъ въ виду или заставить дитя взяться за свое дѣло или опомниться. Отсюда видно, что воспитателю приходится дѣлать напоминанія часто и неожиданно и что предлагать ихъ кстати гораздо легче, нежели дѣлать наставленія. Частыми напоминаніями нельзя наскучить, если только они касаются самаго дѣйствія, которое совершаетъ воспитанникъ въ данную минуту. Но успѣхъ воспитанія будетъ выражаться въ томъ, когда воспитанникъ все менѣе и менѣе будетъ нуждаться въ напоминаніяхъ. Эта цѣль еще не достигается тѣмъ, что воспитанникъ полюбитъ свое занятіе и свои обязанности, потому что это не помѣшало бы ему останавливаться на одной части своихъ занятій и забывать о другой, чтобы потомъ также случайно обратить свое вниманіе на послѣднюю и не вспомнить о первой. Нужно, чтобы воспитанникъ пріучился составлять себѣ *планъ* занятій, обнимающій опредѣленное количество времени, напримѣръ одинъ день, и равномѣрно обнимающій собою всѣ виды дѣйствій и состояній, какими должно быть наполнено это время. Тогда воспитанникъ не будетъ случайно наталкиваться на то или другое занятіе и не будетъ медлить при немъ столько, чтобы забыть о другихъ обязанностяхъ. Память о *цѣломъ* будетъ управлять надлежащимъ памятованіемъ частей и будетъ противодѣйствовать увлеченіямъ и разсѣянности, которыя зависятъ отъ случайныхъ впечатлѣній, соединенныхъ съ каждымъ отдѣльнымъ занятіемъ. Тогда напоминанія, дѣлаемыя воспитателемъ, относились бы чаще къ общему плану жизни, а не къ ея подробностямъ. Впрочемъ это иначе и быть не можетъ относительно юношей, которые способны къ самовоспитанію. Маленькимъ дѣтямъ слѣдуетъ напоминать о мелочахъ, юношамъ достаточно напомнить о цѣломъ, общемъ и главномъ.

§ 27. *Предостереженіе.* Какъ настоящее въ духѣ воспитанника должно быть опредѣляемо прошедшимъ, къ которому относится напоминаніе, такъ, съ другой стороны, оно должно

зависѣть отъ будущаго, ясное представленіе о которомъ возбуждается или освѣжается предостереженіемъ. Взрослый человѣкъ имѣетъ изъ прошедшаго опытность и, на основаніи этой опытности, имѣетъ предусмотрительность относительно будущаго. Но чувство самосохраненія, которое дѣйствуетъ во всякомъ живомъ существѣ, нисколько не указываетъ дѣтямъ на будущія опасности, которыя или слѣдуетъ обходить, или слѣдуетъ встрѣчать осторожно и со вниманіемъ къ себѣ и обстоятельствамъ. Для дѣтей удовольствіе и неудовольствіе служитъ сначала единственнымъ, а потомъ главнымъ показателемъ дружбы или вражды къ нимъ всего вообще внѣшняго міра, какъ людей такъ и вещей. Предостереженія имѣютъ двоякую цѣль: предохранять отъ опасности, если она есть, и предохранять отъ страха опасности, если ея нѣтъ. Непрерывныя предостереженія отъ будущихъ опасностей могутъ произвести такое же ослабленіе воли, какъ и непрерывный надзоръ. Частое и сильное вниманіе къ различнымъ опасностямъ возвышается посредствомъ воображенія на степень сильнаго убѣжденія о мірѣ, какъ о такомъ мѣстѣ, которое переполнено опасностями и въ которомъ на всѣхъ путяхъ—враги, всегда готовые причинить вредъ и страданіе. Этой методой нерѣдко самые нѣжные воспитатели дѣлаютъ дѣтей до такой степени запуганными и загнанными, до какой не всегда доводятъ непрерывныя угрозы, ругательства и побои; потому что въ послѣднемъ случаѣ всѣ опасности сосредоточиваются на лицѣ грубаго воспитателя, и, сравнительно съ нимъ, весь остальной міръ улыбается воспитаннику дружески и довѣрчиво, тогда какъ въ первомъ случаѣ весь необозримый міръ глядитъ на воспитанника свирѣпымъ звѣремъ, и только единственное лицо воспитателя представляется ему какъ безопасное мѣсто.

Для предостереженій, какъ и для напоминаній долженъ быть данъ дѣйствительный поводъ въ настоящемъ состояніи воспитанника. Есть опасности, есть враги воспитанника, которые находятся не внѣ его, но въ немъ самомъ. Каждая склонность, несообразная съ требованіями долга, должна быть разсматриваема какъ опасность, противъ которой воспитанникъ долженъ быть на сторожѣ и противъ которой, слѣдовательно, должны быть направляемы предостереженія воспитателя. Разсѣянность, недѣятельность, страстное увлеченіе, упорство и т. п. — это такія состоянія, что предостереженіе, сдѣланное во время, можетъ побудить воспитанника сломить себя и возвратиться на надлежащую

дорогу, съ которой онъ началъ было сворачивать. Въ предостереженіяхъ этого рода, смотря по зрѣлости воспитанника, содержится указаніе или на опасности нравственныя, или на неизбѣжность различныхъ непріятныхъ положеній, каковы, напримѣръ, дисциплинарное взысканіе, исключеніе изъ училища и другія мѣры. Предостереженіе, по самому существу своему, чувствительнѣе напоминанія; но оно дѣйствуетъ тѣмъ сильнѣе, чѣмъ болѣе спокойно оно высказывается; спокойное слово дѣти, какъ и взрослые, расположены считать правдивымъ. Эта же правдивость должна выражаться и въ томъ, чтобы воспитатель не преувеличивалъ вредныхъ или непріятныхъ послѣдствій неправильнаго дѣйствія.

Основная форма предостереженія есть сужденіе условное: „если произойдетъ то-то, та за нимъ необходимо послѣдуетъ то-то". Часто на воспитанника не дѣйствуетъ предостереженіе, потому что онъ не понимаетъ зависимости между предъидущимъ и послѣдующимъ. Поэтому всего ближе съ предостереженіемъ соединять наставленіе. Но также не рѣдко будетъ открываться надобность соединять съ предостереженіемъ увѣщаніе. При такихъ сочетаніяхъ воспитатель не будетъ повторяться, затрогивая въ душѣ воспитанника все новыя и новыя струны.

§ 28. *Увѣщаніе.* Еще болѣе достойно уваженія искусство заставлять воспитанника входить въ самого себя. Правильно созрѣваетъ душевная жизнь подъ двумя противоположными условіями: 1) когда душа погружается въ наблюденіе и разсматриваніе внѣшнихъ вещей и занимается ихъ обработкой и 2) когда при этомъ она не теряется во внѣшнемъ мірѣ, но помнитъ самое себя, знаетъ свои стремленія, не забываетъ своихъ цѣлей и обозрѣваетъ непрестанно свои собственныя состоянія, сообщая имъ, по силѣ этого самонаблюденія, единство, порядокъ и равновѣсіе.

Тамъ, гдѣ внѣшнія дѣйствія воспитанника показываютъ, что онъ отдался склонностямъ и внѣшнимъ впечатлѣніямъ безъ оглядки и потерялъ способность самонаблюденія, воспитатель, посредствомъ предостереженія, побуждаетъ его *опомниться* и *незабываться*. Гдѣ же этотъ возвратъ къ обыкновенному самонаблюденію не удерживаетъ воспитанника отъ дурныхъ дѣйствій, или же не сообщаетъ ему силы противъ дурной склонности, тамъ воспитатель, посредствомъ увѣщанія, заставляетъ воспитанника войдти въ самого себя, чтобы, вглядѣвшись въ себя ближе и пристальнѣе, онъ получилъ возможность самъ судить правильно о своемъ

душевномъ состояніи. Посредствомъ увѣщанія воспитатель находитъ въ себѣ помощника въ совѣсти воспитанника, но только потому, что своимъ словомъ онъ усиливаетъ эту совѣсть. Поэтому увѣщаніе есть усовѣщиваніе. Но такъ какъ совѣсть дѣйствуетъ только относительно тѣхъ сторонъ жизни, касательно которыхъ есть убѣжденія, то искусство увѣщевать совпадаетъ съ искусствомъ рождать въ душѣ сильныя убѣжденія.

Воспитаніе не есть такое постепенное развитіе, при которомъ послѣдующая зрѣлость происходила бы изъ предъидущей незрѣлости совершенно незамѣтно и нечувствительно. Оно раздѣляется на періоды, изъ которыхъ каждый послѣдующій отличается отъ своего предъидущаго тѣмъ, что онъ начинается или открывается трудностями, какихъ не было прежде. Каждый разъ, вступая въ такой періодъ, дѣти должны дѣлать больше напряженія, должны болѣе отказывать притязаніямъ чувственности, должны рѣшаться на большее самообладаніе. Такіе повороты или будутъ вынуждаемы посредствомъ внѣшнихъ мѣръ, или же будутъ слѣдовать за поворотами внутри души. Эти послѣдніе производятся посредствомъ увѣщанія. Такъ, напримѣръ, воспитатель можетъ, посредствомъ увѣщанія, достигнуть того, что воспитанникъ, сокративъ время сна или прогулокъ, рѣшится на болѣе тяжелый трудъ и т. д. Лучшее время для увѣщанія есть совершенно спокойное состояніе воспитанника, которое дозволяло бы ему всматриваться въ самого себя. Увѣщанія, дѣлаемыя наединѣ, благопріятны для особенной сосредоточенности; они должны быть сопровождаемы глубокимъ участіемъ къ душевной нуждѣ воспитанника и къ его благу, и могутъ пользоваться всѣми средствами, какія усиливаютъ дѣйствіе совѣсти,—религіей, дорогими привязанностями воспитанника и т. д. Увѣщаніе, дѣлаемое воспитаннику въ присутствіи его товарищей, дѣйствуя на совѣсть, возбуждаетъ чувство стыда. Многіе не боятся грѣха, но боятся стыда и потому противодѣйствуютъ грѣху, который ведетъ къ стыду. Естественное начало открытаго увѣщанія состоитъ въ порицаніи, которое поставляетъ воспитанника въ необходимость почувствовать свою слабость, между тѣмъ какъ непосредственно за порицаніемъ слѣдующее увѣщаніе доставляетъ ему возможность одолѣть эту слабость и возвыситься до общаго нравственнаго уровня, на которомъ находятся остальные воспитанники. При этомъ увѣщаніе нерѣдко достигаетъ того, что воспитанникъ даетъ обѣщаніе исправиться и дѣлать то, чего отъ него требуютъ. Наконецъ, очень часто

бываетъ благотворно увѣщаніе, которое при случаѣ дѣлаютъ воспитаннику лица постороннія для него. Такого рода увѣщаніе бываетъ *памятно*. „Что скажутъ объ этомъ люди? Что подумали бы обо мнѣ другіе, если бы они знали объ этомъ?“ — Эти вопросы часто поднимаются въ нашемъ сердцѣ, какъ предостереженія противъ дурныхъ дѣйствій, и увѣщанія постороннихъ лицъ отсюда именно и заимствуютъ свою силу. Во всѣхъ однако же видахъ увѣщаніе должно быть выражено единственно тономъ любви и участія.

§ 29. *Совѣтъ*. Каждое дѣйствіе, которое совершаетъ воспитанникъ, имѣетъ опредѣленное отношеніе къ его преуспѣянію; но не каждое изъ такихъ дѣйствій должно быть предопредѣлено планомъ воспитанія. Воспитанникъ имѣетъ свободу слѣдовать въ очень многихъ случаяхъ своей личной сообразительности и своимъ собственнымъ желаніямъ. Пока эти дѣйствія относятся къ разряду дозволенныхъ, воспитатель не имѣетъ нужды безпокоиться о нихъ. Свое участіе къ воспитаннику онъ можетъ обнаруживать, давая ему совѣты, гдѣ это будетъ естественно и не будетъ сопряжено съ навязчивостію. Всегда въ такихъ случаяхъ совѣтъ долженъ быть выраженъ просто, мимоходомъ и въ тонѣ дружественномъ, чтобы воспитанникъ вполнѣ чувствовалъ, что послѣдовать ему предоставляется его собственной волѣ. Но, по мѣрѣ того какъ воспитанники приближаются къ зрѣлому возрасту, воспитатель въ формѣ совѣтовъ, указываетъ имъ и на то, что требуется планомъ воспитанія. На волю, которая достаточно окрѣпла, воспитатель имѣетъ вліянія тѣмъ больше, чѣмъ нѣжнѣе способы, посредствомъ которыхъ онъ прикасается къ ней. Когда воспитатель только совѣтуетъ тамъ, гдѣ онъ могъ бы требовать, это производитъ выгодное нравственное впечатлѣніе на воспитанниковъ. Нерѣдко совѣтъ служитъ только началомъ другихъ, болѣе чувствительныхъ воспитательныхъ пріемовъ, которые послѣдовательно примѣняются къ данному случаю. Начинать съ малаго и легкаго требуютъ благоразуміе и любовь. Дитя, получивъ совѣтъ, предоставляется пока самому себѣ; воспитатель имѣетъ возможность, такимъ образомъ, узнать, на сколько оно благоразумно и, смотря по различнымъ послѣдствіямъ онъ изберетъ для дальнѣйшаго вліянія на него тѣ или другія мѣры.

Занятія и развлеченія, выборъ книгъ для чтенія и лицъ для общества, искусство распоряжаться временемъ и силами и

другіе предметы располагаютъ внимательнаго воспитателя къ тому, чтобы давать своимъ воспитанникамъ добрые совѣты, потому что трудно представить себѣ такое обстоятельство, при которомъ ничего не было бы предоставлено личному усмотрѣнію воспитанника и при которомъ, поэтому, былъ бы неумѣстенъ совѣтъ, какъ форма вліянія, нисколько не ограничивающая этого личнаго усмотрѣнія. Только *обязанность* давать совѣты не должна быть смѣшиваема съ *охотою* давать совѣты. Охота давать совѣты кстати и некстати часто также можетъ вредить воспитателю, какъ при надзорѣ повредила бы ему склонность подсматривать и подслушивать (§ 22).

§ 30. *Воспитательныя побужденія.* Говоря строго, въ каждомъ требованіи заключается уже и побужденіе къ его исполненію. Это побужденіе, которое неотдѣлимо отъ самаго требованія, оказывается тѣмъ сильнѣе, чѣмъ сильнѣе бываетъ личность воспитателя. Когда воспитанники имѣютъ симпатію и уваженіе къ воспитателю, когда воспитатель способенъ сдѣлать каждое занятіе желательнымъ для воспитанниковъ, когда онъ сообщаетъ свои требованія въ тонѣ рѣшительномъ и краткомъ,—воспитательныя требованія исполняются какъ бы сами собой. Но сколько бы ни сильную личность мы предполагали въ воспитателѣ, она не можетъ имѣть такую моральную власть надъ воспитанниками, чтобы они не противопоставляли себя своему воспитателю. Поэтому къ непосредственному вліянію личности должно присоединиться знаніе и умѣнье: воспитатель долженъ владѣть искусствомъ избирать изъ различныхъ возможныхъ побужденій такія, которыя соотвѣтствуютъ возрасту и нравственному состоянію воспитанника.

§ 31. *Похвала и порицаніе.* Собственно человѣческая жизнь начинается сознаніемъ противоположности между похвальнымъ и достойнымъ порицанія. Уже для того, чтобы это сознаніе образовалось въ воспитанникахъ отчетливо и чтобы они привыкли давать ему особенное значеніе, воспитатель долженъ выражать похвалу и порицаніе дѣйствіямъ, которыя того заслуживаютъ. Такъ какъ воспитаніе идетъ извнѣ во внутрь, то дѣти переносятъ въ свою совѣсть различіе похвальнаго и достойнаго порицанія только послѣ того, какъ они наблюдали, что это различіе находится во мнѣніи другихъ людей. Поэтому выраженіе похвалы и порицанія есть такая воспитательная мѣра, которая проходитъ чрезъ всю систему воспитательныхъ дѣйствій, какъ

сила неотдѣлимая отъ нихъ. Чтобы ни сдѣлалъ воспитанникъ, онъ долженъ быть по крайней мѣрѣ твердъ въ правильномъ мнѣніи относительно достоинства своего поступка, потому что такое мнѣніе есть свѣтъ, дающій возможность различать дѣйствія хорошія и дурныя. Похвала и порицаніе имѣютъ ближайшую цѣль въ томъ, чтобы возжигать и поддерживать этотъ свѣтъ въ душѣ воспитанника.

Но слѣдуетъ внимательно смотрѣтъ за тѣмъ, исполняетъ-ли воспитанникъ опредѣленныя дѣйствія для того, чтобы его хвалили или же потому, что такія дѣйствія сами по себѣ похвальны, другими словами, любитъ ли онъ похвалу, или дѣйствія, достойныя похвалы. При воспитаніи необходимо достигнуть послѣдняго во что бы то ни стало. Это не легко для воспитателя, который слишкомъ расточителенъ на похвалы, или не соблюдаетъ надлежащей мѣры въ ихъ выраженіи, или выражаетъ своей похвалой не одобреніе дѣйствію, но то, что *ему* нравится дѣйствіе. Всего хуже, что нельзя указать такихъ прочныхъ руководящихъ правилъ, слѣдуя которымъ воспитатель былъ бы увѣренъ, что выраженіемъ похвалы онъ не подаетъ повода ни къ лицемѣрію, ни къ тщеславію, ни къ самоувѣренности.

Частое одобреніе умѣстно только тогда, когда оно выражается въ формѣ простаго *одобренія*. Такъ при занятіи какимъ нибудь труднымъ дѣломъ, напримѣръ, когда ученикъ еще только учится читать, каждое затрудненіе, которое одолѣлъ онъ, вызываетъ въ учителѣ одобрительныя слова, которыя дѣйствуютъ тѣмъ лучше, чѣмъ они бываютъ разнообразнѣе. Такія одобрительныя слова, съ одной стороны свидѣтельствуютъ ученику, что учитель внимателенъ ко всѣмъ подробностямъ его дѣйствій, съ другой,—возбуждаютъ въ немъ сознаніе удачи; и то, и другое напрягаетъ его силы; первое потому, что не даетъ разсѣяваться, послѣднее потому, что изъ сознанія успѣха рождается надежда на успѣхъ. Какъ двигатель при занятіи, похвала можетъ быть выражаема съ различной энергіей, и она будетъ только сосредоточивать воспитанника на его работѣ, если самъ воспитатель имѣетъ столько ума, чтобы не переносить похвалы съ этой работы на отдѣльное отъ нея лицо воспитанника и на его природныя дарованія. Никогда не должно хвалить дитя за хорошій умъ, за быструю и вѣрную память или за внѣшнія преимущества,—словомъ, за все то, надъ чѣмъ не потрудился самъ питомецъ. Какъ только эта ошибка сдѣлана, воспитанникъ загляды-

вается на самого себя и любуется собою въ зеркалѣ, которое, къ его несчастію, поставилъ ему неопытный учитель.

Похвала, употребляемая въ смыслѣ *награды*, должна соединять одобряемое дѣйствіе съ увѣщаніемъ къ новымъ дѣйствіямъ, или съ напоминаніемъ о задачахъ, которыя предстоитъ еще рѣшить воспитаннику въ будущемъ. При такой системѣ, въ которой удачно исполненное дѣйствіе разсматривается, какъ необходимый членъ въ длинномъ ряду будущихъ дѣйствій, воспитанникъ, хотя выслушиваетъ похвалу съ радостью, однако не зазнается и не проникается гордостію отъ сознанія своихъ успѣховъ и своего превосходства надъ товарищами, потому что онъ будетъ сравнивать свои силы не съ силами своихъ товарищей, но съ будущими задачами, которыя еще вовсе не рѣшены, (Отсюда общеупотребительное: „хорошо, старайся; хорошо, трудись“ и т. п.). Также можетъ быть выражаема заслуженная похвала одному воспитаннику съ цѣлію возбудить соревнованіе въ другихъ, если только воспитатель настроилъ воспитанниковъ къ мнѣнію, что каждый частный успѣхъ, каждое отдѣльное совершенство есть общее благо. Похвала, употребляемая въ смыслѣ награды, всегда должна относиться къ такимъ добрымъ дѣйствіямъ, при совершеніи которыхъ дитя имѣло добрыя намѣренія, не нуждалось въ одобреніи и которыя зависѣли отъ его свободной воли.

Порицаніе есть неодобрительный отзывъ о совершенномъ поступкѣ или объ обнаруженномъ образѣ мыслей. Что совѣсть дѣлаетъ непосредственно, тоже самое, только посредственно, достигается справедливымъ порицаніемъ, которое приноситъ пользу лишь въ такомъ случаѣ, если дѣйствительно пробуждаетъ спящую совѣсть. Порицаніе, какъ двигатель при занятіи, должно имѣть самый ограниченный кругъ примѣненія, и, можетъ быть, оно умѣстно здѣсь только какъ противодѣйствіе крайнему невниманію воспитанника; потому что вообще оно рождаетъ въ воспитанникѣ безпокойство и опасенія, которыя не дозволяютъ ему предаться дѣлу такъ, чтобы не заботиться о самомъ себѣ. Нужно помнить, что непріятныя ощущенія дѣйствуютъ на душу сильнѣе, нежели пріятныя. Притомъ, когда воспитатель принимается порицать, онъ самъ подвергается опасности быть раздраженнымъ, безуспѣшность или другая неисправность воспитанника задаетъ ему самому большее количество работы, нежели какое онъ рѣшился бы взять на себя добровольно, и отъ этого порицаніе нерѣдко сопровождается

не только чувствомъ досады, но ненавистью и озлобленіемъ на воспитателя. Относительно порицанія важно имѣть въ виду слѣдующее:

1) Порицаніе должно держаться, съ одной стороны, въ предѣлахъ строгой *справедливости*, съ другой, оно должно быть проникнуто неподдѣльнымъ участіемъ къ состоянію воспитанника. Какъ только воспитанникъ убѣжденъ, что порицаніе несправедливо, т. е. что воспитатель несправедливъ къ нему, нравственный союзъ его съ воспитателемъ расторгнется недовѣріемъ. Въ то время какъ воспитатель осуждаетъ воспитанника, воспитанникъ осуждаетъ воспитателя.

2) Далѣе, порицаніе только тогда имѣетъ силу и дѣйствіе, когда учитель пріобрѣлъ любовь и уваженіе учениковъ; безъ этого онъ можетъ устроить и поддерживать только внѣшній порядокъ, но не будетъ дѣйствовать на внутреннее улучшеніе и возвышеніе учениковъ.

3) Всякое порицаніе должно быть высказано *коротко*, а не переходить въ обличительную проповѣдь. Чѣмъ слабѣе учителя, тѣмъ болѣе, кажется, склонны, подобно слабымъ матерямъ, къ такимъ пространнымъ обличеніямъ. Менѣе всего нужно жаловаться при порицаніи на испорченность дѣтей и напоминать имъ о досадѣ, которую они причиняютъ своему доброму учителю. Такая аппеляція къ состоянію дѣтей никогда не достигаетъ своей цѣли: слабость уважаетъ только силу.

4) Всякой горькой насмѣшки, возбуждающей хохотъ товарищей, нужно избѣгать при порицаніи, потому что оно должно быть только выраженіемъ любви къ воспитаннику.

Когда порицаніе основывается на любви, оно принимаетъ форму *упрека*; когда на авторитетѣ, то форму *выговора*. Съ упрекомъ соединяется напоминаніе и увѣщаніе; съ выговоромъ наставленіе и предостереженіе.

§ 32. *Обѣщаніе и угроза.* Человѣкъ сообщаетъ новое напряженіе или новое направленіе своимъ силамъ, какъ только, не ожиданно для него самого, его дѣйствія соединяются съ послѣдствіями, которыхъ онъ вовсе не имѣлъ въ виду при избраніи этихъ дѣйствій. Обѣщаніе и угроза дѣлаются двигателями духовной жизни воспитанника потому, что обѣщаніе побуждаетъ его ожиданіемъ пріятныхъ послѣдствій дѣятельности, а угроза ограничиваетъ его ожиданіемъ послѣдствій непріятныхъ. Но обѣщаніе

и угроза возбуждаютъ и направляютъ дѣятельность воспитанника, присоединяя къ ней такія послѣдствія, которыя требуются или дозволяются нравственнымъ порядкомъ жизни, а не физическимъ. Поэтому предполагается въ воспитателѣ отчетливое и многостороннее знакомство съ основаніями и правилами нравстоенной жизни, чтобы не пріучить воспитанника, посредствомъ обѣщаній и угрозъ, къ нечистымъ побужденіямъ при выборѣ дѣйствій. Есть обширная область дозволеннаго, есть льготы, совмѣстныя съ дисциплиной и не возбуждающія въ воспитанникахъ зависти къ тому, кто временно воспользовался ими. Нужно обозрѣвать всѣ отношенія, въ какихъ находится воспитанникъ и избирать изъ нихъ предметы для обѣщаній. Тогда можетъ случиться, что обѣщаемое есть такое благо, которое составляетъ вмѣстѣ и обязанность. Воспитатель можетъ сдѣлать желательнымъ то, что составляетъ какое либо совершенство. Наконецъ, когда воспитатель часто и безъ разбору прибѣгаетъ къ обѣщаніямъ и угрозамъ, то уже одно это обстоятельство пріучаетъ дѣтей къ нечистымъ побужденіямъ при выборѣ дѣйствій, потому что высшій нравственный духъ состоитъ въ рѣшимости исполнять долгъ, въ сознаніи его важности и святости.

Когда при воспитаніи соблюдается установленный порядокъ, который рождаетъ въ воспитанникѣ увѣренность, что за опредѣленнымъ количествомъ труда послѣдуетъ отдыхъ и за опредѣленною степенью лишеній послѣдуютъ опредѣленныя удовольствія, игры и развлеченія, то такой порядокъ дѣлается для воспитанника *обѣщающимъ*, и въ личныхъ обѣщаніяхъ со стороны воспитателя не окажется большой надобности. Напротивъ, отсутствіе плана при воспитаніи или произвольное нарушеніе его со стороны воспитателя дѣлаетъ частныя обѣщанія необходимостію. Дитя чувствуетъ, что отъ него требуютъ лишняго, поэтому оно въ свою очередь ожидаетъ, чтобы и ему дали что либо лишнее. Такъ происходитъ, что у раздражительныхъ матерей дитя живетъ между обѣщаніями и угрозами, потому что оно не можетъ пріучить своихъ надеждъ и желаній къ неизмѣняемому порядку занятій. Еще лучше, когда воспитанникъ увидитъ, что самое занятіе, къ которому принуждаютъ его, обѣщаетъ ему много добраго. Для этой цѣли необходимо доставлять воспитаннику случаи примѣненія къ дѣлу его познаній и его искусства. Тогда побужденіе къ дѣйствію будетъ заключаться, съ одной стороны, въ сознаніи того, что должно дѣлать, съ другой, въ ожиданіяхъ,

которыя связаны съ существомъ дѣла, а не съ произволомъ воспитателя. Недостаточное примѣненіе познаній и искусствъ, усвоенныхъ воспитанникомъ, къ дѣлу, есть одна изъ причинъ, побуждающихъ воспитателя часто и ко вреду нравственному усиливать энергію воспитанника обѣщаніями, совершенно посторонними для дѣла. Напротивъ, когда, подъ вліяніемъ правильной методы обученія и воспитанія, воспитанникъ привыкаетъ вѣрить въ могущество знанія и искусствъ, онъ уже не развлекается ожиданіемъ постороннихъ обѣщаній; въ самыхъ познаніяхъ и въ самыхъ искусствахъ онъ будетъ видѣть или предполагать все лучшее, что могло бы быть ему обѣщано. И такъ, вмѣсто того, чтобы легкомысленно прибѣгать къ обѣщаніямъ, воспитатель долженъ быть внимателенъ къ самому себѣ и къ своей дѣятельности.

Давая обѣщанія, воспитатель не вступаетъ съ воспитанникомъ въ юридическое отношеніе обязательства. Воспитатель не договаривается съ воспитанникомъ, но дѣйствіе, которое само по себѣ обязательно для воспитанника, только облегчается присоединяемымъ къ нему обѣщаніемъ, такъ что обѣщаніе есть выраженіе снисхожденія и участія воспитателя къ воспитаннику, а не правомѣрная сдѣлка между независимыми другъ отъ друга лицами. Однако на дѣлѣ обѣщаніе получаетъ нерѣдко форму сдѣлки или торга.—форму, пагубное вліяніе которой на сердце воспитанника очевидно. Родители или воспитатели потеряли всякую власть надъ дѣтьми; тогда ничего не остается, какъ вступать съ ними въ договоръ, сулить имъ различныя блага, расширять ихъ льготы, обязываться передъ ними за будущія ихъ наслажденія и, такимъ образомъ, добиваться отъ нихъ послушанія, котораго источникъ заключается не въ сердцѣ дѣтей, а въ ихъ разсчетахъ на удовольствія. Эта безчестная метода привлеченій, обольщеній и вынужденныхъ обѣщаній съ чрезвычайною легкостію принимаетъ наружность самаго гуманнаго воспитанія. Но добросовѣстный воспитатель не задумается предпочесть ей методу строгихъ мѣръ, если ему неизбѣжно дѣлать выборъ изъ двухъ золъ.

Какъ при обѣщаніяхъ воспитатель долженъ быть нравственно строгимъ къ душевнымъ состояніямъ воспитанника, именно къ его склонностямъ, привязанностямъ и различнымъ интересамъ, такъ при угрозахъ онъ долженъ быть строгъ къ самому себѣ, къ своимъ сердечнымъ волненіямъ и страстямъ, которыя очень легко искушаютъ его дѣлать угрозы или тамъ, гдѣ это вредно, или такія, которыя сами по себѣ вредны.

Угроза вобуждаетъ въ дитяти представленіе неразлучности наказанія съ извѣстнымъ поступкомъ. Все вліяніе ея основывается на страхѣ и, слѣдовательно, необходимо, чтобы предшествовало нѣчто, что внушало бы страхъ. Въ противномъ случаѣ, или когда угрозы остаются безъ исполненія, онѣ теряютъ свою силу: дѣти смотрятъ на нихъ, какъ на пустую и даже забавную поговорку, и воспитатель чрезъ то можетъ потерять къ себѣ всякое уваженіе. „Потому, не угрожай“, говоритъ Куртманъ, по пустому и чѣмъ нибудь большимъ, нежели сколько, какъ разсудительный человѣкъ, въ состояніи будешь исполнить; если же разъ погрозилъ, то въ случаѣ ослушанія, исполни свою угрозу во что бы то ни стало; только тѣмъ и можешь придать угрозѣ такую силу, что она можетъ замѣнять наказанія“.

Воображеніе легче рисуетъ будущее удовольствіе, нежели будущее страданіе. Согласно съ этимъ закономъ, обѣщаніе, которое даетъ воспитатель воспитаннику, можетъ быть выражено неопредѣленно и можетъ простираться на будущее, значительно неотдаленное. Но угроза должна сразу предвѣщать непріятность чувствительную и серьезную, должна быть выражена съ полною опредѣленностію и должна относиться къ ближайшему будущему. Въ противномъ случаѣ, воображеніе воспитанника не усвоитъ и не представитъ ее съ такою живостію, чтобы она послужила двигателемъ его поведенія. Опытный воспитатель умѣетъ сообщить угрозамъ очень характеристическую опредѣленность, которая не позволяетъ сомнѣваться на счетъ его рѣшимости привести угрозу въ исполненіе, и такимъ образомъ избавляется отъ печальной необходимости прибѣгать къ наказаніямъ на самомъ дѣлѣ. Неизмѣнная рѣшимость исполнить угрозу должна быть первымъ условіемъ ея произнесенія.

§ 33. *Наказанія вообще.* Многіе, особенно въ настоящее время, являются рѣшительными противниками наказанія во всякомъ его видѣ, какъ воспитательной мѣры, и желали бы совершеннаго изгнанія всякихъ вообще наказаній изъ системы воспитанія. Но едва ли было бы разумно лишать воспитателя права пользоваться наказаніемъ. „Желательно было бы“, говоритъ Куртманъ, „чтобы всѣ высшіе училищные начальники, которые изъ своего кабинета ограничиваютъ учителя стѣснительными дисциплинарными правилами, попробовали въ теченіи восьми дней,—потому что одинъ

день ничего не доказываетъ,—вести классъ, состоящій хоть изъ 40 дѣтей, которыя находятся въ возрастѣ шалостей и упрямства; я убѣжденъ, что эти господа излѣчились бы отъ своего либерализма". Само по себѣ *право* наказанія есть уже угроза, которая часто дѣлаетъ ненужнымъ самое наказаніе; между тѣмъ даже трудно и представить себѣ всѣ послѣдствія отношеній между воспитателемъ и ввѣренными ему дѣтьми, если бы эти послѣднія были убѣждены въ ненаказуемости всѣхъ своихъ поступковъ. Поэтому тамъ, гдѣ совѣсть и разумъ воспитателя находятъ наказаніе неизбѣжнымъ, общій педагогическій смыслъ и мудрые законы даютъ воспитателю *право* наказанія, т. е. право отвѣчать за принятую карательную мѣру предъ своею совѣстію, людьми и предъ Богомъ.

Шалость, упрямство и другія подобныя явленія далеко не всегда происходятъ отъ простодушія и наивности дѣтской природы; часто съ полнымъ сознаніемъ, съ полною намѣренностію воспитанники хотятъ раздражать своего воспитателя, и это желаніе будетъ пробуждаться тѣмъ легче, чѣмъ болѣе безправенъ и беззащитенъ воспитатель. Нерѣдко дѣти раздражаютъ учителя для того, чтобы прервать занятія, особенно, чтобы отвлечь учителя отъ намѣренія спрашивать ихъ. Чѣмъ менѣе стѣсненъ воспитатель предписаніями, тѣмъ болѣе онъ будетъ ограничиваться наказаніями легкими; потому что ему открывается возможность предотвратить безпорядокъ, пресѣчь вредную шалость, сломить непозволительную грубость при самомъ началѣ ихъ проявленія. Исключеніе изъ школы, какъ наказаніе, наказываетъ и родителей, а статистическія данныя доказали, что число исключенныхъ возрастаетъ съ отнятіемъ у воспитателя права распоряжаться наказаніями по своему усмотрѣнію и по своей совѣсти. При этомъ само собой понятно, что всѣ наказанія должны быть отнюдь не карательными мѣрами, какой характеръ имѣютъ наказанія юридическія, а лишь средствами исправленія и улучшенія; поэтому они назначаются только за такіе проступки, которые зависѣли отъ предумышленности дѣтей и относительно которыхъ дѣти знаютъ, что они суть проступки. Никогда не должно наказывать за проступки, которые бываютъ слѣдствіемъ или природнаго недостатка, или несчастія, напримѣръ, природной глупости, дурнаго органа произношенія, недостатка памяти и т. п., а также на такіе проступки, которые дѣлаются по невѣдѣнію, или даже, можетъ быть, съ добрымъ намѣреніемъ, или за такія дѣйствія, естествен-

ныя послѣдствія которыхъ дѣти уже чувствуютъ сами, и потому каются въ нихъ и стыдятся за нихъ.

§ 34. *Виды наказаній.* Самый обильный источникъ наказаній заключается въ отношеніяхъ воспитателя къ воспитанникамъ. Простая перемѣна въ обращеніи съ дѣтьми, умѣнье воспитателя кстати употребить суровое или грозное слово, вообще дать почувствовать воспитаннику, что онъ лишается обыкновеннаго благорасположенія воспитателя—это самое естественное и самое полезное наказаніе въ рукахъ воспитателя, имѣющаго твердый и послѣдовательный характеръ. Также нужно различать, какое направленіе преобладаетъ въ сердцѣ воспитанника: любовь или уваженіе, или добросовѣстность, и, сообразно съ этимъ, дѣйствовать или на чувство чести, или на чувство справедливости. Въ первомъ случаѣ выразить свое недовольство, гнѣвъ; во второмъ—пристыдить, сконфузить; въ третьемъ—убѣдить, усовѣстить, взять слово.

Въ послѣднее время въ педагогикѣ укоренилось дѣленіе наказаній на наказанія: 1) *естественныя*, т. е. такія, которыя имѣютъ связь съ самымъ проступкомъ и какъ бы сами собою вытекаютъ изъ него въ качествѣ необходимаго результата. Такъ напримѣръ, наказывается лжецъ, когда онъ не находитъ себѣ довѣрія, пока не исправится; сварливаго и задорнаго уединяютъ отъ товарищей, тоже самое дѣлаютъ съ шаловливымъ и болтливымъ, который мѣшаетъ своимъ товарищамъ въ занятіяхъ и т. п. Другой видъ наказаній суть наказанія *искусственныя*, налагаемыя воспитателемъ внѣ связи съ поступкомъ, а по личному его усмотрѣнію. Первыя конечно имѣютъ преимущественное значеніе въ дѣлѣ воспитанія, хотя это начало естественности и было доведено до крайности такими педагогами, какъ напримѣръ Руссо, Эйзеленъ, Бэнтамъ, о которыхъ мы скажемъ далѣе, и др.—Разсмотримъ сначала обычныя формы искусственныхъ наказаній.

1) *Наказанія, затрогивающія чувство чести.* Главная форма ихъ заключается въ открытомъ порицаніи. Затѣмъ слѣдуютъ различные виды пристыженія. Такъ, лѣниваго заставляютъ простоять у доски, или ландкарты въ то время, когда наставникъ занятъ съ другими воспитанниками, или прочитать по книгѣ громко, въ слухъ всего класса, урокъ, который ему слѣдовало бы знать наизусть, но котораго онъ не приготовилъ. Сила этихъ и подобныхъ наказаній заключается въ томъ, что уклоненіе отъ усвоенной всѣми воспитанниками нормы дѣйствій и успѣховъ чув-

ствуется сразу всѣми товарищами, какъ положеніе исключительное, или смѣшное. Хотя этотъ видъ взысканій, какъ основанный на общемъ всѣмъ людямъ стремленіи къ доброму мнѣнію о насъ другихъ, и представляется весьма раціональнымъ, но особенно много давать мѣста стремленію къ чести едва ли справедливо въ виду того, что понятіе о чести принадлежитъ къ понятіямъ довольно измѣнчивымъ и неопредѣленнымъ. Затѣмъ, не говоря о томъ, что здѣсь можетъ сильно стѣсняться индивидуальность и личность питомца: натуру слабую пристыженіе и насмѣшка сдѣлаютъ еще болѣе боязливою, сильную же могутъ раздражить и ожесточить. Если часто пристыжаютъ дитя предъ другими и даже чужими, неизбѣжно притупляется нравственное чувство и ослабляется нравственная энергія и сила питомца.

2) *Наказанія, основанныя на лишеніяхъ.* При избраніи этихъ наказаній нужно обращать вниманіе на то, чтобы благо, котораго лишаютъ воспитанника, онъ самъ считалъ благомъ и чтобы онъ дѣйствительно не имѣлъ возможности пользоваться имъ, какъ только послѣдовало запрещеніе. Наказанія эти суть: лишеніе прогулки, права на пріятную игру, на выходъ въ городъ къ друзьямъ и роднымъ, лишеніе какого либо блюда, лишеніе свободы, или оставленіе на лишніе часы въ классѣ. Послѣдніе два вида особенно могутъ сломить лѣность и упрямство. Непріятныя ощущенія даютъ воспитаннику поводъ думать о поступкѣ, который довелъ его до этого положенія. Здѣсь важенъ собственно этотъ внутренній фактъ — сознаніе виновности, а не заключеніе или одиночество сами по себѣ. Для заключенія никогда не нужно избирать другаго мѣста, кромѣ классной комнаты, въ которой остается наказуемый въ то время, какъ другія дѣти идутъ домой. Оставленное дитя не должно быть безъ надзора и соотвѣтственнаго занятія. Родителямъ дитяти дается извѣстіе о наказаніи, чтобы они не обезпокоились долгимъ невозвращеніемъ своего дитяти и знали, что поведеніе его заслужило наказанія.

3) *Принудительная работа.* Налагается она или въ соединеніи съ заключеніемъ, или особо. Воспитанника принуждаютъ заняться тѣмъ, въ чемъ онъ отсталъ, или чего не сдѣлалъ по лѣности, или невнимательности. Ни въ семействѣ, ни въ школѣ не должна являться мысль, что совершенно все равно, приготовлена ли требуемая работа, или нѣтъ. Такое принудительное занятіе есть собственно даже не наказаніе, а обязанность; наказаніемъ дѣлается оно только потому, что исполняется во время,

которое обыкновенно назначается или для отдыха и прогулки, или для сна. Всего удобнѣе для этой цѣли: переписка, повтореніе, заучиваніе наизусть, потому что для этого рода занятій нѣтъ надобности предполагать участіе сердца.—Наказанія этого рода опасны развѣ въ томъ отношеніи, что чрезъ нихъ учащійся привыкаетъ вообще смотрѣть на работу какъ на что-то непріятное, стѣсняющее его свободу; а это совершенно противорѣчитъ цѣли воспитанія, которое стремится трудъ сдѣлать пріятнымъ для воспитываемаго. Если какой-либо предметъ дѣлается въ этомъ случаѣ средствомъ наказанія, то съ нимъ надолго соединится непріятное, тяжелое представленіе; поэтому очень вредно для развитія религіознаго чувства заставлять, напримѣръ, выучивать въ наказаніе нѣсколько стиховъ изъ библіи, или какую-либо молитву и т. п.

4) *Удаленіе изъ школы.* Этой, безъ сомнѣнія, великой жертвы иногда требуетъ общее благо школы; но иногда исключеніе изъ школы можетъ быть разсматриваемо, какъ мѣра полезная для ученика, котораго исключаютъ. Такъ называемая бездарность нерѣдко заключается въ томъ, что призваніе ученика состоитъ совершенно въ другомъ родѣ занятій, нежели къ какому принуждаютъ его. Въ этомъ отношеніи замѣчательна противоположность между школами съ направленіемъ теоретическимъ и практическимъ. Нерасположенный и неспособный къ занятіямъ перваго рода, часто оказывается способнымъ и прилежнымъ, когда его помѣщаютъ, напримѣръ, въ училище ремесленное или земледѣльческое. Но эти выгоды, происходящія отъ различія школъ, почти не существуютъ для *первоначальнаго* обученія, котораго не долженъ быть лишаемъ воспитанникъ, къ какому бы призванію не предназначался онъ своимъ чувственно-духовнымъ настроеніемъ. Поэтому исключеніе изъ первоначальной школы есть мѣра, которая можетъ быть извиняема развѣ самою крайнею необходимостію. Воспитатель всегда долженъ спрашивать свою совѣсть, не примѣняетъ ли онъ этой мѣры единственно для собственнаго удобства и не хочетъ ли онъ избавиться такимъ образомъ отъ воспитанника, который можетъ быть очень способенъ къ усовершенствованію, но занятіе съ которымъ для воспитателя сопряжено съ большимъ трудомъ или безпокойствомъ. По идеѣ Евангелія истинный пастырь болѣе заботится объ одной заблудшей овцѣ, чтобы отыскать и возвратить къ остальнымъ девяносто девяти. Не долженъ ли также поступить и учитель въ отношеніи

ввѣренныхъ ему „малыхъ сихъ?“—Наконецъ, не нужно забывать при этомъ и того крайне тяжелаго положенія, въ какое поставляются этою мѣрою родители увольняемаго питомца. Послѣдній можетъ еще не понимать вполнѣ своего положенія и, вслѣдствіе этого, относиться къ нему довольно равнодушно. Вся тяжесть увольненія, слѣдовательно, обрушивается не на то лицо, которое было ближайшею причиною, вызвавшею подобную мѣру. Мы не говоримъ здѣсь о существовавшей и притомъ, къ сожалѣнію, въ очень недавное время, системѣ увольненія, прекращавшей питомцу возможность полученія образованія во всякомъ другомъ заведеніи. Что должны были дѣлать тамъ родители? Куда долженъ дѣваться питомецъ, еще не созрѣвшій ни физически, ни морально и неподготовленный ни къ какой дѣятельности?— Увольненіе и не соединенное съ подобными послѣдствіями можетъ быть допускаемо только какъ экстраординарная и крайняя мѣра, терпимая, но не рекомендуемая и не одобряемая.

5) *Тѣлесныя наказанія.* Но если вышеуказанныя мѣры взысканія еще не могли бы находить, хотя въ крайнихъ исключительныхъ случаяхъ, для себя нѣкоторое приложеніе въ школьной практикѣ и оправданіе въ теоріи, то, такъ называемыя, тѣлесныя наказанія, или что тоже, наказанія, имѣющія цѣлію причинить тѣлесную боль, не находятъ для себя никакого оправданія въ области здравой педагогики.—1) Употребленіе ихъ въ школѣ прежде всего стоитъ въ *прямомъ противорѣчіи* съ цѣлію воспитанія. Воспитаніе стремится возвысить человѣка надъ чувственными побужденіями, пробудить и развить въ немъ духовную жизнь. Но не заключается ли прямаго препятствія къ достиженію этой цѣли въ тѣлесныхъ наказаніяхъ, которыя тѣлесную боль дѣлаютъ самымъ сильнымъ и высшимъ (если эти наказанія употребляются какъ послѣднее исправительное средство) мотивомъ дѣятельности человѣка? Несправедливо думаютъ, что средствами чисто духовными нельзя еще дѣйствовать на дитя, что будто въ дитяти нѣтъ ничего духовнаго, что оно управляется въ своей дѣятельности чисто животными ощущеніями, боли и удовольствія, и ими единственно только приводится въ движеніе. Неправда,—въ глазахъ дитяти, въ его улыбкѣ, съ самыхъ раннихъ поръ уже проявляются начатки духовной жизни. Воспитаніе стремится развить въ человѣкѣ существо нравственное, развить и укрѣпить въ немъ умственныя и нравственныя побужденія къ дѣятельности. Между тѣмъ тѣлесныя наказанія,

силясь побудить къ исполненію тѣхъ или другихъ обязанностей, вызываютъ только страхъ тѣлесной боли и естественное желаніе человѣка избѣгнуть физическаго зла. При подобномъ продолжительномъ дѣйствіи воспитанія впослѣдствіи неизбѣжно должно развиться въ человѣкѣ расположеніе ставить чувственное удовольствіе или неудовольствіе главнымъ мѣриломъ всего нравственно добраго,—расположеніе соображать всѣ свои дѣйствія съ чувственной пользой или вредомъ, избѣгать всего, что можетъ причинить ущербъ его внѣшнему благосостоянію. 2) Другая вредная сторона въ этихъ наказаніяхъ состоитъ въ томъ, что они унижаютъ и оскорбляютъ человѣческую личность ученика и въ тоже время представляются крайне унизительными для самаго учителя. Принижая самосознаніе питомца, они незамѣтно ведутъ его къ забитости и поселяютъ ненависть къ лицу, наказывающему и тѣмъ самымъ подрываютъ возможность умственнаго и нравственнаго развитія. 3) Неизбѣжнымъ слѣдствіемъ употребленія тѣлесныхъ наказаній бываетъ развитіе страха и неразрывно связанныхъ съ нимъ пороковъ—лжи, скрытности, лицемѣрія и обмана. Дѣти привыкаютъ исполнять заданную работу единственно изъ подъ палки, на глазахъ учителя, а при отсутствіи этихъ стражей будутъ поступать совершенно иначе, прибѣгая для этого къ разнаго рода выдумкамъ и ложнымъ объясненіямъ. Послѣднія, мало по малу укореняясь, сдѣлаютъ изъ питомца личность низкую, неправственную и, такимъ образомъ, въ результатѣ получается зло гораздо большее, и, наконецъ, 4) тѣлесныя наказанія, особенно въ нѣкоторыхъ своихъ видахъ, положительно вредны для физическаго здоровья ребенка въ силу той тѣсной связи, которая существуетъ между душевною дѣятельностію человѣка и состояніемъ его физическаго организма.

Къ тѣлеснымъ наказаніямъ относится и ставленіе на колѣни, которое было въ прежнее время такъ обыкновенно въ школахъ, что часто можно было встрѣтить въ нихъ цѣлые ряды стоящихъ на колѣняхъ. Педагогика не можетъ одобрить и этого способа наказанія, потому что онъ отвлекаетъ наказываемыхъ отъ участія въ школьномъ ученіи по причинѣ неудобнаго и часто причиняющаго боль положенія тѣла, а вниманіе ихъ товарищей отвлекаетъ отъ учителя и того, что имъ объясняется.—Вообще, о наказаніяхъ этого и подобнаго рода необходимо замѣтить, что всѣ они представляютъ собой средства исправленія обоюдноострыя, что, не лишая учителя или воспитателя *права* пользоваться

нѣкоторыми изъ нихъ, педагогика стремится въ то же время, насколько то возможно, къ ограниченію и даже избѣжанію пользованія имъ, требуя, чтобы дѣти учились и вырабатывали въ себѣ тѣ или другіе навыки свободно, по внутреннему влеченію сердца и сознанію ихъ полезности. Указывая на наказанія, какъ воспитательныя средства, педагогика не можетъ не сказать, что они—та „чаша“, о которой должно молиться, „дабы она шла мимо“!

§ 35. Что касается исправленія дѣтскихъ недостатковъ путемъ *естественныхъ* вредныхъ послѣдствій отъ нихъ, то эта мѣра, представляясь болѣе простою, дѣйствительною и отвѣчающею цѣли, можетъ рѣшаться педагогами далеко неодинаково. Такъ Руссо, ратующій въ воспитаніи за принципъ естественности, прилагая его къ вопросу о наказаніяхъ, пишетъ: „Если твое избалованное дитя перебьетъ всѣ игрушки, какія у него есть, то не торопись дать ему другія; пусть оно испытаетъ горесть лишенія. Если оно разобьетъ окна въ своей комнатѣ, не торопись вставлять ихъ; пусть вѣтеръ днемъ и ночью врывается въ его комнату; не безпокойся слишкомъ объ этомъ: гораздо полезнѣе для него, если оно простудится, чѣмъ останется безразсуднымъ. Не жалуйся на безпокойства, которыя оно причиняетъ тебѣ этимъ; дѣлай такъ, чтобы прежде всего оно само почувствовало ихъ. Наконецъ вставь рамы, не говоря ему ни слова. Если твой шалунъ разобьетъ окна въ другой разъ, то перемѣни уже методу: напередъ скажи ему, но безъ всякаго гнѣва: окна принадлежатъ мнѣ; я позаботился вставить ихъ и хочу, чтобы они были цѣлы. Затѣмъ посади его въ темную комнату безъ оконъ: конечно онъ начнетъ кричать, неистовствовать. Не обращай на это никакого вниманія. Скоро онъ усмирится и перемѣнитъ свою манеру: начнетъ вздыхать, плакать. Пусть дитя пробудетъ нѣсколько часовъ въ этой комнатѣ, такъ чтобы оно могло почувствовать тяжесть скуки и имѣло время опомниться; тогда ты выпусти его, заключивши съ нимъ договоръ, по которому ты возвращаешь ему свободу, съ тѣмъ чтобы шалунъ впередъ не билъ стеколъ. Послѣ этого, безъ сомнѣнія, дитя будетъ соблюдать это условіе и вмѣстѣ съ тѣмъ убѣдится въ пользѣ строгаго соблюденія своихъ обязанностей“. Или вотъ, напримѣръ, какъ Руссо совѣтуетъ воспитателю поступать при исправленіи наклонности въ дѣтяхъ ко лжи. „Такъ какъ вообще никогда не слѣдуетъ налагать дѣтямъ какого-либо наказанія, придуманнаго самимъ воспитателемъ,

а нужно всегда дѣлать такъ, чтобы наказаніемъ служило естественное слѣдствіе какого либо дурнаго поступка, то не придумывай", говоритъ Руссо, „какихъ нибудь особенныхъ мѣръ противъ лжи и не наказывай дитя за то, что оно солгало; сдѣлай такъ, чтобы дитя испытало на себѣ всѣ дурныя слѣдствія лжи, какъ напримѣръ, что лжецу никогда не вѣрятъ, даже и въ томъ случаѣ, если онъ говоритъ правду, что не смотря на свое оправданіе, его обвиняютъ въ дурномъ поступкѣ, котораго онъ не сдѣлалъ". —Такая теорія, очевидно, не даетъ мѣста *нравственному* противодѣйствію въ развитіи дурныхъ навыковъ и далеко не всегда можетъ быть приложима. Она совершенно умѣстна только тамъ, гдѣ вредныя слѣдствія дурнаго поступка, сильно давая чувствовать дитяти вредъ послѣдняго, не оказываютъ нравственно-вреднаго вліянія на дитя,—напримѣръ, при отученіи отъ излишней шаловливости (и здѣсь очевидно не всегда), разсѣянности, нечистоплотности, и т. п.; но она неумѣстна въ области чисто-нравственныхъ дѣйствій, гдѣ вредныя слѣдствія проявляются нескоро, а если появятся, то легко могутъ остаться долго незамѣченными дитятей; а главное здѣсь то, что эти слѣдствія будутъ ни чѣмъ инымъ, какъ усиліемъ въ дитяти дурного навыка. Это видно даже изъ способа исправленія лжи по началу Руссо. Прежде чѣмъ никто не будетъ вѣрить дитяти, склонному ко лжи, оно успѣетъ солгать много разъ, слѣдовательно склонность ко лжи въ немъ усилится; а если всѣ перестанутъ ему вѣрить, это еще болѣе расположитъ его и съ своей стороны никому не вѣрить и ожесточитъ его противъ всѣхъ. Въ томъ и другомъ случаѣ получится очевидно слишкомъ неблагопріятный результатъ.

„Но, можетъ быть", говоритъ Эйзеленъ (нѣмецъ), „мы вѣрнѣе достигнемъ своей цѣли, если заставимъ провинившееся дитя испытать что либо совершенно противоположное тому, къ чему стремилось при этомъ дитя, вслѣдствіе ли слабости, или дурнаго направленія своей воли. Такъ, тщеславнаго воспитанника мы будемъ осмѣивать, жаднаго станемъ лишать и того, что у него есть, властолюбиваго поставимъ въ зависимость отъ другаго, злорадnаго самого подвергнемъ непріятностямъ, сластолюбиваго заставимъ испытывать тѣлесную боль и т. п.—Но и этого начала не можетъ принять воспитатель, потому что, поступая по нему, онъ будетъ противодѣйствовать неправильному направленію воли воспитываемаго, избирая для этого не совсѣмъ нравственныя

средства, каковы напримѣръ, насмѣшка, лишеніе собственности и тому подобное; а главное, что при этомъ способѣ исправленія онъ заставитъ нравственно пострадать и другихъ воспитанниковъ, совершенно непричастныхъ этому, что онъ самъ разовьетъ въ нихъ дурныя склонности и страсти.

Извѣстный англійскій моралистъ Бэнтамъ примѣняетъ, въ качествѣ педагогическихъ наказаній, систему штрафовъ и денежныхъ взысканій,—систему обычно существующую у взрослыхъ, требуя, чтобы ребенокъ за каждую поврежденную или изломанную вещь отдалъ бы свою цѣлую, или заплатилъ лицу потерпѣвшему ея стоимость. Точка зрѣнія чисто англійская!—Кто не видитъ, что здѣсь наказываются, какъ и при увольненіи изъ школы, собственно не дѣти, а ихъ родители, или ближайшіе родственники.

Самое дѣйствительное средство поддержанія разумной жизни и уничтоженія всевозможныхъ уклоненій отъ нея состоятъ въ *предупрежденіи* развитія въ дѣтяхъ дурныхъ склонностей, а не въ уничтоженіи ихъ въ пору, когда онѣ, послѣ нѣсколькихъ проявленій, болѣе или менѣе укоренились уже въ воспитываемомъ. Безъ сомнѣнія, система эта болѣе трудная по сравненію со всѣми другими. Она требуетъ отъ воспитателя неуснаго бодрствованія надъ ввѣренными ему питомцами, самого тщательнаго изученія ихъ характеровъ и окружающихъ вліяній. Замѣтивши въ первый разъ что-либо дурное въ воспитанникѣ, прежде всего воспитатель долженъ заботиться уяснить себѣ тѣ впечатлѣнія и вообще вліянія, которыя способствовали появленію новой дурной черты въ воспитанникѣ и, смотря по результатамъ, къ которымъ приводитъ его наблюденіе, онъ долженъ или удалить отъ воспитанника дурно дѣйствующія на него впечатлѣнія, или поставить его въ такое положеніе, въ которомъ эти впечатлѣнія пересиливались бы другими, противоположными имъ, и вообще здѣсь воспитатель напередъ долженъ не столько заботиться объ уничтоженіи дурнаго поступка воспитанника, сколько объ удаленіи вліяній, при которыхъ зародилось, или можетъ зародиться въ воспитанникѣ что либо дурное. [1])

[1]) Примѣры благотворнаго дѣйствія такихъ отношеній воспитателя къ дѣтскимъ поступкамъ можно читать у Шпелля въ его школьной дисциплинѣ: „Одинъ учитель, послѣ окончанія уроковъ“, пишетъ онъ, „зашелъ снова въ классъ, чтобы взять тамъ забытую имъ книгу. Здѣсь онъ нашелъ мальчика блѣднаго, какъ смерть, потому что его застали врасплохъ. Онъ также пришелъ въ классъ взять изъ столовъ книги отсутствующихъ товарищей, вырвалъ бѣлые листы изъ тетрадей и направился уже было къ двери, чтобы снести все это торговцу“.

§ 36. *Усиленіе воли. Пріученіе.* Всѣ вышеуказанныя средства воспитанія безъ исключенія имѣютъ цѣлью направить волю

Что долженъ былъ сдѣлать при этомъ случаѣ учитель? Бить, наказывать? Дюжину ударовъ легко конечно можно бы отсчитать; но не такъ поступилъ учитель. Прежде всего ему припомнилось древнее правило, которое разсердившемуся учителю совѣтовало, вопервыхъ, пересчитать всѣ пуговицы, какія у него есть на платьѣ, потомъ прочитать азбуку съ конца и наконецъ,—Отче нашъ... Учитель избралъ это средство, и гнѣвъ его прошелъ. Онъ вспомнилъ родителей мальчика, которые давно умерли и поручили ему его, и онъ счелъ за лучшее исправить его не наказывающими руками, а душой, сердцемъ. Около странно блѣдной личности мальчика ему представился мрачный образъ его гнѣва; тогда какъ первое возбуждало въ немъ сожалѣніе, послѣднее отталкивало отъ себя. Онъ упалъ на колѣни, и горячо молился объ этомъ мальчикѣ, который также молился подлѣ него. Послѣ этого учитель сказалъ ему: дай мнѣ руку! Не будешь больше дѣлать? Нѣтъ, сказалъ, мальчикъ. Учитель повѣрилъ его слову и не измѣнилъ довѣрія къ нему; и не напрасно. Съ тѣхъ поръ прошло уже двѣнадцать лѣтъ. Одинъ только разъ видѣлъ его учитель за это время, сказавъ ему одно только слово: нѣтъ? и получилъ въ отвѣтъ: нѣтъ. Разсказчикъ думаетъ, что этимъ онъ показалъ примѣръ и проситъ Господа, чтобы Онъ даровалъ ему и читателямъ силу послѣдовать этому примѣру.

Или вотъ еще примѣръ исправленія лжи въ дѣтяхъ. „Въ концѣ шестаго года“, разсказываетъ Шубертъ, „я стоялъ однажды на пригоркѣ передъ церковью моего роднаго города, какъ ко мнѣ подошла толпа веселыхъ мальчишковъ съ крикомъ: „пойдемъ съ нами, Генрихъ, за нарцисами“. Я не заставилъ себя уговаривать и побѣжалъ съ толпой. Мы переходили изъ одного сада въ другой и наконецъ пролѣзли черезъ заборъ въ садъ канатнаго мастера, въ которомъ между яблонями росло множество прекрасныхъ нарциссовъ. Я нарвалъ такое множество цвѣтовъ, что едва могъ донести ихъ домой. Первая увидѣла меня мать и спросила: гдѣ ты взялъ столько цвѣтовъ? Мы достали ихъ въ саду канатнаго мастера. Она замолчала, и я увидѣлъ, что она не находитъ никакого удовольствія въ прекрасныхъ цвѣтахъ. Нѣсколько смущенный, я пошелъ въ комнаты; тамъ сидѣлъ отецъ и читалъ книгу. Онъ отвелъ глаза отъ книги и строго посмотрѣлъ на нарциссы. Для меня потерялъ тогда всю прелесть огромный букетъ; я покраснѣлъ, но все-таки хотѣлъ выдержать себя передъ взглядами отца. Я положилъ цвѣты на маленькій столъ въ углу. Отецъ посмотрѣлъ на меня. „Поди ко мнѣ, Генрихъ“. Я подошелъ. „Гдѣ ты взялъ нарциссы?“ Я промолчалъ, еще болѣе краснѣя отъ стыда. Наконецъ я, запинаясь, отвѣчалъ: изъ нашего сада. „Въ нашемъ саду не растутъ нарциссы“, замѣтилъ очень серьезно отецъ; „откуда же ты взялъ ихъ“? Я признался ему. „Нарциссы въ саду такого-то принадлежатъ ему, а не тебѣ; когда ты тайно взялъ ихъ, что ты сдѣлалъ?“ Я испугался этого вопроса и, запинаясь, сказалъ: укралъ. „А когда ты мнѣ говорилъ, что ты взялъ нарциссы изъ нашего сада, потомъ—что далъ ихъ тебѣ сосѣдъ, что ты это сдѣлалъ?“ Я лгалъ. Тогда отецъ сказалъ мнѣ на это: „Ты лгалъ передъ отцомъ, который тебя такъ любитъ, ты воровалъ и лгалъ передъ Богомъ, который все видитъ. Поэтому прежде, чѣмъ ляжешь въ постель, нынѣ, завтра и, дай Богъ, въ слѣдующіе дни, ты молись такъ: Боже! я сдѣлалъ тяжкій грѣхъ, я своровалъ и обманулъ моего отца. Прости мнѣ мои грѣхи и очисти мое сердце, чтобы я не сдѣлалъ болѣе такихъ грѣховъ“. Я сильно плакалъ. „Вотъ ты горько теперь плачешь, и хорошо дѣлаешь. Это наказаніе твоихъ грѣховъ“.

„Этотъ случай сильно подѣйствовалъ на меня и надолго остался въ моей душѣ. Съ тѣхъ поръ не могли уже болѣе соблазнить меня товарищи, и я не осмѣливался болѣе обманывать своего отца; часто даже не наказывали меня, потому что я искренно признавался въ моемъ поступкѣ“. О школьной дисциплинѣ. „Учитель“. 1864. Т. IV., стр. 879—880.

дѣтей къ добру и отклонить ее отъ зла. Но недостаточно, чтобы воля человѣка направлялась къ добру; человѣкъ долженъ все болѣе и болѣе усиливать и укрѣплять ее, чтобы сдѣлаться твердымъ и постояннымъ въ добрѣ. Этому постепенному усиленію воли содѣйствуетъ *пріученіе*. Пріученіе есть пробужденіе склонности къ внѣшнему или внутреннему дѣйствію посредствомъ его повторенія. Органическія силы ростутъ отъ упражненія. Поэтому, чтобы воспитанникъ все болѣе и болѣе усиливался и утверждался въ добрѣ, съ примѣромъ, наставленіемъ и другими воспитательными средствами должно постоянно соединяться *пріученіе*, которое заключаетъ въ себѣ вмѣстѣ и *отученіе* отъ зла. Съ этою цѣлью даютъ дитяти случай упражняться въ извѣстныхъ дѣйствіяхъ и отстраняютъ отъ него поводы къ другимъ противоположнымъ дѣйствіямъ; пріохочиваютъ къ первымъ, сближая съ ними что либо пріятное и отвлекаютъ отъ послѣднихъ, соединяя съ ними что-либо непріятное. Мы знаемъ всю силу привычки, и если она на взрослыхъ имѣетъ рѣшительное вліяніе, то тѣмъ болѣе на дѣтей. „Привычка“, говоритъ Пиѳагоръ, „пріобрѣтенную мудрость дѣлаетъ собственностію человѣка и даетъ ему постоянство“; и Плутархъ замѣчаетъ: „добродѣтель есть долгая привычка“. Возраженіе, которое дѣлаютъ противъ этого воспитательнаго средства, будто добро, по сколько оно сдѣлалось человѣку привычнымъ, не есть уже добродѣтель или заслуга, крайне неосновательно. Добрыя привычки съ дѣтства именно и ведутъ къ истиннымъ и постояннымъ добродѣтелямъ, потому что добро, которое пережито, легче и глубже познается въ своемъ истинномъ достоинствѣ, выше цѣнится, и ему предаются съ любовію.

Необходимость пріученія для образованія воли дѣтей будетъ очевидна, если вспомнимъ, что дѣтямъ часто не могутъ быть объяснены основанія, почему то или другое дѣйствіе есть ихъ долгъ, но что этотъ долгъ чѣмъ прежде будетъ познанъ и полюбленъ, тѣмъ болѣе дитя будетъ испытывать въ самомъ себѣ, только благодаря пріученію, то внутреннее довольство и счастіе, которыя обыкновенно сопровождаютъ согласную съ долгомъ дѣятельность.

Что касается пріученія дѣтей къ тѣмъ добродѣтелямъ, которыя требуются отъ нихъ по особенному ихъ положенію (какъ учениковъ), то основаніе ихъ должно составлять христіанское *самоотреченіе*. Нравственная деморализація состоитъ именно въ томъ, что человѣкъ отвращается отъ Бога и теряется въ земныхъ

интересахъ. Въ немъ на первомъ планѣ стоитъ *самолюбіе* съ двумя своими вѣтвями: *чувственностію* и *гордостію*. Смотря по тому, которая изъ этихъ вѣтвей преобладаетъ въ человѣкѣ, онъ является или рабомъ чувственныхъ удовольствій, или отпавшимъ отъ Бога въ неразумномъ самовозвышеніи духа. Поэтому задача христіанина состоитъ въ томъ, чтобы онъ боролся противъ самолюбія, противъ злыхъ стремленій и старался угодить Богу, т. е. чтобы онъ чувственность подчинялъ духу, а духъ—Богу. *Это и есть христіанское самоотреченіе, которое составляетъ благороднѣйшій и высшій актъ воли.* Оно заключаетъ въ себѣ двѣ составныя части, изъ которыхъ одна есть подчиненіе чувственности духу, а другая—преданность духа Богу. Это христіанское самоотреченіе должно начинаться рано, чтобы оно могло сдѣлаться привычкой, постояннымъ и непрерывнымъ дѣломъ всей жизни.

§ 37. *Пріученіе къ послушанію.* Дитя можетъ быть воспитываемо только подъ тѣмъ условіемъ, если оно добровольно и охотно отдастся руководительству своего воспитателя. — Послушаніе есть добровольное подчиненіе собственной воли волѣ другаго лица. Безусловное принужденіе ведетъ не къ послушанію, но только къ уступчивости предъ физическою силою, къ порабощенію. Собственно послушаніе должно бы имѣть мѣсто лишь тамъ, гдѣ нравственное и умственное превосходство на сторонѣ повелѣвающаго и гдѣ не страдаетъ человѣческое достоинство того, кого приводятъ къ послушанію, а какъ такое превосходство непремѣнно предполагается въ воспитателѣ относительно воспитанника, и дитяти, по неразвитости его силъ, нечѣмъ болѣе руководиться, то оно и обязано повиноваться родителямъ или воспитателямъ. Но послушанію противодѣйствуетъ стремленіе къ независимости, уже рано пробуждающееся въ дитяти и возрастающее въ немъ, по мѣрѣ укрѣпленія его силъ. При сопротивленіи этой силы, пріученіе къ послушанію было бы невозможно, еслибы сначала чувство зависимости, безпомощность, а потомъ чувство любви и благодарности не сдерживали въ дитяти стремленія къ независимости и не побуждали бы его къ послушанію. Но ни благодарность, ни любовь не могутъ замѣнить привычки къ послушанію, и воспитатель долженъ заблаговременно сдѣлать все отъ него зависящее, чтобы положить это необходимое основаніе для дальнѣйшей своей дѣятельности. Пріученія къ послушанію нельзя откладывать до благопріятныхъ случаевъ, ни ожидать его отъ естественнаго

развитія; къ послушанію должно пріучать заблаговременно, чтобы дитя умѣло уже повиноваться, когда того потребуютъ. Въ дитяти послушаніе должно сдѣлаться добродѣтелью; дитя должно каждое распоряженіе своего воспитателя исполнять точно и скоро и постепенно навыкать покоряться приказаніямъ его сердцемъ и умомъ, потому что внѣшнее послушаніе не доказываетъ еще, что дитя послушно и внутренно, своей душой.

Практическія правила относительно пріученія къ послушанію суть слѣдующія:

1) Воспитанникъ долженъ вѣрить, что послушаніе есть *заповѣдь Божія*.

2) Послушаніе должно основываться на уваженіи и любви и на твердомъ убѣжденіи въ томъ, что все, что ему приказываютъ, служитъ къ его благу.

3) Воспитатель не долженъ приказывать болѣе, чѣмъ сколько требуетъ истинное благо воспитанника, отличая при этомъ существенное отъ несущественнаго, но тѣмъ тверже настаивать на исполненіи приказаннаго.

4) Воспитатель не долженъ въ своихъ приказаніяхъ увлекаться капризомъ, пристрастіемъ и гнѣвомъ.

§ 38. *Пріученіе къ вниманію.* Предметы могутъ дѣйствовать на нашу душу, и однако мы не будемъ сознавать ихъ. Кто находится въ большомъ саду, тому бросаются въ глаза различныя вещи: онъ слышитъ различныя мелодіи птицъ, обоняетъ различные запахи цвѣтовъ, чувствуетъ чистый, здоровый воздухъ; но онъ можетъ всего этого не замѣчать. Эти впечатлѣнія оставались бы безсознательными воспріятіями. Чтобы они возвысились до *сознательныхъ*, требуется *вниманіе*. Бываетъ даже, что, не обращая вниманія, мы не замѣчаемъ и такихъ *сильныхъ впечатлѣній*, которыя отзываются болѣзнью организма. Сосредоточивъ вниманіе на интересующемъ насъ предметѣ, мы и не замѣчаемъ, напримѣръ, дѣйствія на насъ сквознаго вѣтра, влекущаго за собой простуду. Простудившись, мы и не помнимъ, когда и гдѣ простудились. Говорятъ, что храбрые воины въ пылу сраженія не чувствуютъ полученныхъ ранъ до тѣхъ поръ, пока не обратятъ на нихъ вниманія. Слѣдовательно о сознаніи не можетъ быть рѣчи безъ вниманія.

Подъ вниманіемъ разумѣется сосредоточенность души на предметѣ своего сознанія. Оно безусловно необходимо не только для

пріобрѣтенія сознательныхъ воспріятій, но и для всякой духовной дѣятельности. Ясность и полнота получаемыхъ воспріятій, отчетливость мыслей и большая или меньшая сознательность собственныхъ душевныхъ состояній зависятъ, главнымъ образомъ, отъ силы вниманія. Чѣмъ внимательнѣе мы отнесемся къ предмету, тѣмъ основательнѣе, отчетливѣе его познаемъ, и обратно: чѣмъ меньше обратимъ вниманія на предметъ, тѣмъ и знаніе наше о немъ будетъ туманнѣе, неопредѣленнѣе.

Такъ, разсматривая бѣгло какой нибудь предметъ или читая безъ надлежащаго вниманія какую нибудь статью, мы многое не замѣчаемъ въ предметѣ и многое пропускаемъ въ статьѣ. При болѣе же внимательномъ разсматриваніи и чтеніи окажется несравненно меньше пробѣловъ въ пріобрѣтенномъ представленіи о предметѣ и въ знакомствѣ съ содержаніемъ статьи. Тоже самое замѣчается и въ области чувствованій: чѣмъ сильнѣе сосредоточимся мы на *причинахъ*, возбуждающихъ въ насъ чувствованія, тѣмъ и самыя чувствованія дѣлаются глубже, рельефнѣе, опредѣленнѣе.

Вообще вниманіе есть первое средство, дающее возможность хорошо обучать и воспитывать, между тѣмъ какъ постоянная разсѣянность весьма много затрудняетъ образованіе человѣка. Вниманіе для обученія имѣетъ такое же значеніе, какое послушаніе для воспитанія. При этомъ не трудно замѣтить, что одни предметы *сами* привлекаютъ наше вниманіе, сами заинтересовываютъ насъ, и мы охотно сосредоточиваемся на нихъ; другіе же предметы сами по себѣ не привлекаютъ нашего вниманія, и съ нашей стороны требуется извѣстное *усиліе*, чтобы сосредоточиться на нихъ. Въ первомъ случаѣ, т. е. когда самъ предметъ увлекаетъ наше вниманіе, нѣтъ собственно напряженія воли, и даже иногда требуется нѣкоторое усиліе ея, чтобы *отвлечь* вниманіе отъ заинтересовавшаго насъ предмета; воля играетъ въ этомъ случаѣ внимательности, такъ сказать, *пассивную* роль.

Во второмъ случаѣ, т. е. когда мы *принуждаемъ* себя быть внимательными къ предметамъ интереснымъ, усиліе воли значительно; она принимаетъ *активное* участіе. По такому различію участія воли въ процессѣ вниманія, и самое вниманіе раздѣляется на *пассивное* и *активное*.

Какъ то, такъ и другое вниманіе можетъ быть одинаково сильно сосредоточено на предметѣ. Но не всѣ одинаково способны какъ къ тому, такъ и другому вниманію. Такъ какъ дѣти

не обладаютъ настолько *силою воли* и самообладанія, чтобы путемъ собственныхъ усилій сосредоточиваться на предметѣ, то понятно, что у нихъ проявляется преимущественно вниманіе *пассивное*. Ребенокъ на томъ останавливаетъ свое вниманіе, что въ данную минуту производитъ на него наиболѣе *сильное* впечатлѣніе. Продолжительность, устойчивость несвойственны дѣтскому вниманію; ими обладаетъ *активное* вниманіе, свойственное болѣе зрѣлому возрасту.

Свойства хорошаго вниманія: 1) оно должно быть *постоянное, твердое и спокойное*. Мгновенное сильное напряженіе, за которымъ слѣдуетъ тѣмъ больше ослабленіе, лихорадочное возбужденіе, которое пробуждаетъ только страсти, болѣе вредны, чѣмъ полезны. 2) Оно должно быть *невынужденное и веселое*. Страхъ можетъ вызвать внѣшнее спокойное поведеніе, но только кажущееся. Есть школы, въ которыхъ учителя неумолимою строгостью и наказаніями достигаютъ мертвой тишины, но этимъ подавляютъ всякую бодрость и жизнь. При такихъ условіяхъ не можетъ быть непринужденнаго и веселаго вниманія. 3) Оно должно быть *всестороннее*, такъ чтобы дѣти не спутывались и не затруднялись слѣдить за учителемъ, когда онъ переходитъ отъ одного предмета къ другому.

Всѣ правила относительно возбужденія и развитія вниманія могутъ быть сведены къ слѣдующимъ:

а) *Пробуждай въ дѣтяхъ любовь къ дѣлу*, потому что, чѣмъ кто интересуется, на то обращаетъ и необходимое вниманіе.

б) *Старайся о лучшемъ методѣ въ обученіи*. Недостатокъ метода самъ по себѣ ведетъ къ разсѣянности учениковъ. Часто дѣтямъ дѣлаютъ упреки, что они невнимательны, лѣнивы, нерадивы, вмѣсто того, чтобы поискать вину въ себѣ, въ своемъ способѣ обученія.

в) *Вноси порядокъ во всѣ занятія*. Безпорядокъ въ исполненіи нашихъ дѣлъ есть постоянный источникъ замѣшательства; онъ развлекаетъ вниманіе на посторонніе предметы и тѣмъ ослабляетъ его. Поэтому, послѣдовательно проводимая и дѣятельно поддерживаемая добрая дисциплина есть сильнѣйшій рычагъ вниманія.

г) *Заботься, чтобы дѣти имѣли чистую, спокойную совѣсть*. Это послѣднее требованіе можетъ показаться страннымъ; но если обратиться къ опыту и поразмыслить, то легко можно

убѣдится, что разсѣянность во многихъ случаяхъ имѣетъ свой источникъ въ неспокойствѣ души, которое бываетъ слѣдствіемъ какого либо проступка. Страстное дитя есть въ тоже время и разсѣяннѣйшій ученикъ, и чѣмъ болѣе страсть дѣлается привычною, тѣмъ труднѣе достается ему сосредоточенность и вниманіе.

§ 39. *Пріученіе къ порядку, аккуратности и прилежанію.* Любовь къ порядку сама по себѣ не есть еще великая добродѣтель, но очень важна какъ воспитательное средство. Дитя, привыкшее къ порядку, впослѣдствіи легче покоряется законамъ, которыми долженъ управляться человѣкъ въ своей жизни. Выигрышъ времени при соблюденіи порядка въ занятіяхъ такъ значителенъ, что и трудная работа при этомъ дѣлается легкою и возбуждаетъ къ себѣ охоту. Если воспитатель самъ любитъ порядокъ, то легко можетъ пріучить къ нему и дѣтей. Стоитъ только строго и неуклонно держаться разъ принятаго порядка, не дозволять никакого нарушенія его и исключенія, тѣмъ болѣе самому подавать къ тому поводъ, и добрая привычка къ порядку возникнетъ и образуется въ дѣтяхъ сама собою. Поэтому, къ порядку и аккуратности ученикъ пріучается посредствомъ хорошаго школьнаго порядка, гдѣ все должно дѣлаться въ свое время, въ своемъ мѣстѣ и съ возможнымъ совершенствомъ.

Прилежаніе есть настойчивое и постоянное потребленіе силъ, чтобы произвести нѣчто совершенное. Весьма важно, чтобы прилежаніе происходило изъ чувства долга, сопровождалось вниманіемъ и веселымъ расположеніемъ духа и достигло постоянства и правильности. Не то важно, чтобы дѣти начинали все возможное, но чтобы разъ начатое дѣлали хорошо и доводили до конца. Слѣдовательно, важна правильность; она касается времени, предметовъ и духовныхъ силъ.

Для пріученія дѣтей къ прилежанію наблюдаютъ слѣдующія правила:

1. Оно вырабатывается со вступленія дитяти въ школу до выхода изъ нея его неуклоннымъ долгомъ, и, при томъ, тѣмъ болѣе обязательнымъ, чѣмъ дитя дѣлается возрастнѣе, а предметы его занятій важнѣе.

2. Упражненіе въ прилежаніи здѣсь также важно. Учитель не оставляетъ слѣдить, чтобы дитя каждое дѣло, урокъ, задачу приготовляло возможно лучше. Дѣти сами собою привыкаютъ къ прилежной работѣ, коль скоро замѣчаютъ, что поверхностная не удовлетворяетъ учителя.

3. Необходимо возбуждать въ дѣтяхъ *благородное соревнованіе*: поэтому работы и занятія ихъ постоянно повѣряются и оцѣниваются.

4. Наконецъ, можно пользоваться цѣлесообразными наградами прилежныхъ и соотвѣтственными наказаніями нерадивыхъ.

§ 30. *Пріученіе къ откровенности, искренности, любви къ истинѣ и честности.* Если дѣти имѣютъ на сердцѣ нѣчто такое, чего они стыдятся, то они обыкновенно скрываютъ это. Они скрываютъ свое внутреннее состояніе всего болѣе отъ такихъ людей, которыхъ они боятся, считаютъ жестокими и безсердечными и относительно которыхъ они думаютъ, что отъ нихъ только скрытностію и можно спастись. Поэтому должно:

а) говорить и вообще обращаться съ воспитанникомъ откровенно, съ любовію, и дать ему узнать на опытѣ, что съ нимъ хотятъ быть не строгимъ судьей, но любящимъ отцомъ и другомъ, который дѣлаетъ то, или другое не для наказанія воспитанника, но для истиннаго улучшенія его;

б) предоставлять воспитаннику открыто и свободно дѣйствовать и всячески стараться, чтобы ему не удалась первая ложь:

в) признанія въ сдѣланномъ проступкѣ воспитатель не долженъ требовать отъ воспитанника прежде, пока не убѣдится, что проступокъ дѣйствительно совершонъ воспитанникомъ.

Такого же вниманія и попеченія, какъ чувство истины, заслуживаетъ и чувство справедливости. Главныя средства для сохраненія чувства справедливости въ сердцѣ дитяти суть:

а) воспитатель старается внушить ему священное уваженіе къ чужой собственности. Идетъ ли дѣло о перѣ, яблокѣ, незначительной мелочи,—всегда и вездѣ должно внушать, что всякая нечестность есть грѣхъ и не должна встрѣчаться ни при какомъ условіи.

б) старается подавлять въ воспитанникѣ тщеславіе, жадность охоту къ лакомству, жестокосердіе, зависть и прочіе пороки.

в) не должно нападать на воспитанника на основаніи одного простаго подозрѣнія, особенно въ присутствіи другихъ; напротивъ, нужно дѣйствовать осторожно и, по возможности, щадить честь дитяти.

г) выговоръ или наказаніе только тогда дѣлается открыто, когда сдѣланный проступокъ извѣстенъ остальнымъ ученикамъ.

§ 41. *Методы воспитанія развивающіе и методы ограничивающіе. Сужденіе о тѣхъ и другихъ.* Какъ воспитательныя средства бываютъ положительныя, посредствомъ которыхъ вызываются къ дѣятельности и развитію естественныя силы воспитанника, и отрицательныя, посредствомъ которыхъ противодѣйствуютъ дурному направленію ихъ, такъ и методы воспитанія, какъ систематическое употребленіе воспитательныхъ средствъ, могутъ быть *развивающіе* и *ограничивающіе*, смотря по тому, какія средства въ нихъ преобладаютъ: положительныя, или отрицательныя. Когда въ воспитаніи преобладаютъ положительныя и свободныя мѣры, а отрицательныя имѣютъ значеніе только охранительное, то воспитаніе дѣлается *развивающимъ*; при этомъ воспитаніи формы совершенной жизни и дѣятельности не столько навязываются извнѣ, сколько вырабатываются изнутри. Воспитаніе дѣлается *ограничивающимъ*, когда опирается преимущественно на отрицательныя и принудительныя мѣры, и когда формы жизни и дѣятельности не развиваются изъ собственнаго существа воспитанника, а предъявляются и навязываются ему въ стереотипной формѣ, какъ готовое законодательство. Такъ какъ ограничивающее воспитаніе, опирающееся на угрозы, наказаніе и всякія лишенія; способно само по себѣ произвести дрессировку, а не создать живую нравственную личность, то воспитаніе, чтобы достигать своей цѣли, должно бы быть по преимуществу развивающимъ, а употребленіе отрицательныхъ мѣръ допускалось бы при этомъ лишь какъ неизбѣжное зло. Воспитатель въ своей дѣятельности, конечно, вынужденъ употреблять и развивающіе и ограничивающіе пріемы; потому что воспитаніе дѣтей всегда сопряжено, въ большой или меньшей мѣрѣ, съ перевоспитаніемъ, пріученіе съ отучиваніемъ, насажденіе добра съ искорененіемъ зла; но въ тоже время онъ долженъ стараться, гдѣ то окажется возможнымъ, переводить мѣры отрицательныя на положительныя, отстранять отъ зла возбужденіемъ къ добру и располагать жизнь дѣтей такъ, чтобы сколько можно меньше представлялось надобности въ запрещеніяхъ, угрозахъ, лишеніяхъ и наказаніяхъ.

ГЛАВА IV.

§ 42. *Обзоръ воспитательныхъ средствъ начальной народной школы.* Воспитаніе дѣтей до школьнаго возраста и ихъ

умственное развитіе весьма рѣдко совершается правильно; по большей части дѣти, особенно сельскаго, земледѣльческаго сословія, до поступленія въ школу живутъ на полной свободѣ, предоставленныя самимъ себѣ. Поэтому они поступаютъ въ школу весьма мало развитыми; свѣдѣнія ихъ объ окружающихъ предметахъ ограничены до крайней степени, а за недостаткомъ свѣдѣній и самый языкъ ихъ бѣденъ словами и оборотами рѣчи. Еще менѣе благопріятнымъ представляется ихъ религіозное и нравственное образованіе. Живя подъ вліяніемъ семьи, раздѣляя нерѣдко со взрослыми членами семьи работы, дѣти, по свойственной имъ воспріимчивости и склонности къ подражанію, усвояютъ себѣ легко и дурныя привычки, вредящія ихъ развитію, заражаются предразсудками и самыми грубыми суевѣріями; дурное обращеніе взрослыхъ между собою, ужасныя истязанія домашнихъ животныхъ закаляютъ сердца дѣтей, и они, не сознавая того сами, являются въ свою очередь грубыми и жестокими, какъ по отношенію къ своимъ сверстникамъ, такъ въ особенности къ животнымъ.

Такое положеніе дѣтей до школьнаго возраста совершенно ясно опредѣляетъ задачу начальной народной школы. Задача эта весьма опредѣленно выражена въ „Положеніи о начальныхъ народныхъ училищахъ“, изданномъ въ 1874 году, 25-го мая: „Начальныя народныя училища имѣютъ цѣлью утверждать въ народѣ религіозныя понятія и распространять первоначальныя полезныя свѣдѣнія“.

Изъ этого само собою слѣдуетъ, что начальная народная школа есть *учебно-воспитательное* заведеніе и, какъ таковое, она обязана не только учить дѣтей (т. е. сообщать имъ полезныя для жизни знанія и умѣнья), но и воспитывать, или лучше сказать, *перевоспитывать*, согласно съ духомъ православной церкви.

Для достиженія этой цѣли въ начальной народной школѣ представляются слѣдующія воспитательныя средства: 1) вліяніе учителя: а) примѣромъ б) воспитательными мѣрами; 2) вліяніе обученія: а) его содержаніемъ и б) правильностію методовъ; 3) вліяніе школьной организаціи и дисциплины; 4) вліяніе школьнаго и нешкольнаго товарищества; 5) вліяніе семьи и общественной жизни и 6 вліяніе гигіеническихъ условій школы.

§ 43. *Вліяніе учителя примѣромъ.* Какія бы свойства вообще ни желалъ учитель развить въ своихъ ученикахъ, необ-

ходимо, чтобы онъ самъ имѣлъ ихъ; дѣти умѣютъ тонко наблюдать своего учителя, и ему не удастся утаить отъ нихъ главныхъ своихъ свойствъ: они отгадаютъ ихъ, если не изъ словъ учителя, то изъ его дѣйствій. Поэтому, если въ учителѣ съ знаніями согласны убѣжденія, съ мыслями чувствованія сердца и стремленія воли, съ словами — дѣла, съ ученіемъ — жизнь, то такой учитель будетъ производить могущественное вліяніе на своихъ учениковъ всею своею личностію, которая становится для ученика не только источникомъ просвѣщенія, но и *образцомъ совершенствованія, увлекающимъ къ послѣдованію за нимъ, къ подражанію ему.* Относительно дѣятельности, *рвеніе* учителя, *степень возбужденія, постоянство* и имъ подобныя качества могутъ оказывать воспитывающее вліяніе на учениковъ, усвоясь ими частію безсознательно, частію въ сознательномъ чувствѣ и представленіи. Постоянно имѣя передъ собою эти качества учителя, ученикъ воспринимаетъ ихъ вмѣстѣ съ учебнымъ предметомъ, и оставляемые ими слѣды постепенно становятся собственными его качествами. Нельзя отрицать, что это вліяніе нерѣдко можетъ быть важнѣе, чѣмъ самое содержаніе обученія. Оно можетъ сообщить ученику извѣстную мѣрку для нравственной оцѣнки, которая, при извѣстной степени устойчивости, чистоты, возбудимости и гармоническаго согласія съ другими мотивами, способна оказать значительное нравственное вліяніе въ теченіи всей его жизни.

Далѣе, независимо отъ своей учебной дѣятельности, учитель обладаетъ извѣстнымъ *характеромъ, душевнымъ настроеніемъ, чувствами, склонностями* и т. д., которыя могутъ самыми разнообразными способами проявляться во время преподаванія и вліять на учениковъ. Эти свойства опредѣляютъ въ главныхъ чертахъ самый тонъ преподаванія, служащій выраженіемъ умственныхъ и нравственныхъ особенностей учителя. Въ этомъ отношеніи между учителями существуетъ большой различіе: одинъ учитель заставляетъ говорить за себя самый учебный предметъ, другой постоянно выдвигаетъ свою личность, разсказываетъ о своей жизни, своихъ чувствахъ, дѣйствіяхъ и т. п. въ тѣхъ случаяхъ, когда самый предметъ не даетъ повода къ такимъ разсказамъ. Эту привычку слѣдуетъ конечно считать недостаткомъ, а при неумѣренности учителя въ этомъ отношеніи, она можетъ сдѣлаться и весьма вреднымъ недостаткомъ. Но во многихъ случаяхъ польза ея перевѣшиваетъ вредъ. Примѣсь посторонняго элемента къ преподаванію, при надлежащей подготовкѣ учениковъ, приноситъ

болѣе пользы въ отношеніи нравственности и характера, чѣмъ сколько теряется оттого въ дидактическомъ отношеніи. Но даже и въ послѣднемъ отношеніи этотъ пріемъ можетъ быть иногда не безполезенъ; нарушая однообразіе урока, онъ сообщаетъ ему болѣе возбужденія и жизни, что для многихъ учениковъ составляетъ часто рѣшительную потребность

§ 44. *Вліяніе учителя воспитательными мѣрами.* Въ воспитаніи имѣетъ весьма важно значеніе то вниманіе, съ которымъ учитель относится къ *нравственной личности (индивидуальности) ученика.* Въ этомъ отношеніи между учителями также существуетъ большое различіе. Многіе учителя не заботятся объ этомъ: они ходятъ на урокъ, стараются о томъ, чтобы въ продолженіи урока ученики держали себя тихо и внимательно, аккуратно исполняли все требуемое отъ нихъ; на все же остальное мало или вовсе не обращаютъ вниманія. Напротивъ другіе считаютъ главнымъ своимъ дѣломъ нравственное образованіе учащихся. Обращая на нихъ особое серьезное вниманіе, они, при всякой погрѣшности въ ученіи и поведеніи, обращаются къ ученикамъ съ серьезными наставленіями, совѣтами и увѣщаніями, имѣющими, по своему общему тону, весьма внушительный характеръ. Разъ начавши дѣйствовать въ этомъ направленіи, они постоянно слѣдуютъ ему съ полнымъ рвеніемъ и послѣдовательностію, развивая въ ученикахъ чувство приличія, учтивости и уваженія къ другимъ людямъ, особенно къ старшимъ, послушаніе, настойчивое прилежаніе и преслѣдуя противоположныя этимъ качества. Сюда же нужно отнести и тѣ вліянія, которыя зависятъ отъ особенныхъ *отношеній взаимной любви или нелюбви между учителемъ и учениками.* Любовь вызываетъ любовь, довѣріе оказываетъ возвышающее и укрѣпляющее вліяніе; напротивъ, холодное, отклоняющее всякую близость, обращеніе учителя съ учениками охлаждаетъ раздражаетъ послѣднихъ, можетъ вызвать въ нихъ нелюбовь къ нему, даже ненависть. Этого рода вліянія также имѣютъ нерѣдко большую важность для всего воспитанія, такъ что при выборѣ учителя слѣдуетъ обращать вниманіе не только напримѣръ на качество его свѣдѣній, но также и на тѣ отношенія согласія, или несогласія его съ учениками, которыя мѣшаютъ ихъ добровольному сближенію и нерѣдко могутъ привести къ непреоборимому взаимному отвращенію.

§ 45. *Вліяніе обученія: а) его содержаніемъ и б) правильностію методовъ обученія.* Обученіе состоитъ въ сообщеніи

и усвоеніи извѣстныхъ знаній и умѣній, причемъ оно можетъ имѣть въ виду: 1) изученіе учащимися какого-нибудь спеціальнаго научнаго предмета или практическаго дѣла и 2) общее развитіе и образованіе учащихся. Въ первомъ случаѣ будетъ *спеціальное* обученіе, во второмъ—*общеобразовательное*.

Общеобразовательное обученіе развиваетъ способности учащихся посредствомъ сообщенія имъ соотвѣтствующихъ знаній и умѣній. Слѣдовательно, вмѣстѣ съ развитіемъ способностей, учащіеся усвояютъ себѣ и извѣстный матеріалъ, извѣстныя познанія въ формѣ представленій, понятій и т. д. Въ обученіи должно различать: 1) матеріалъ или содержаніе обученія и 2) способы или методы передачи этого содержанія. Обученіе производитъ воспитывающее вліяніе на учащихся какъ своимъ содержаніемъ, такъ и правильностію методовъ. Въ первомъ отношеніи оно есть вѣрный путь къ обогащенію ума познаніями, составляющими матеріалъ для мышленія. Различныя знанія и умѣнья, пріобрѣтаемыя при этомъ учащимися, обогащая ихъ умъ, служатъ имъ основаніемъ для дальнѣйшаго самообразованія и развитія: этими знаніями и умѣньями учащіеся могутъ пользоваться по выходѣ изъ школы, примѣняя ихъ въ той или другой сферѣ общественной дѣятельности, и чѣмъ богаче и разнообразнѣе будетъ запасъ такихъ пригодныхъ для жизни свѣдѣній, тѣмъ больній просторъ открывается для выбора той или другой дѣятельности.

Кромѣ ума, человѣкъ одаренъ еще *разумомъ*, высшею познавательною способностію, посредствомъ которой всѣ пріобрѣтенныя человѣкомъ познанія связываются въ одно стройное цѣлое, дополняются высшими понятіями, или *идеями* объ истинномъ, добромъ и прекрасномъ, освѣщаются вѣрою въ Бога, въ безсмертіе души и назначеніе человѣка. Этому особенно способствуютъ истины Закона Божія, которыя, устанавливая разумное отношеніе дѣтей къ Богу, Творцу и Промыслителю вселенной, и къ ближнимъ, развиваютъ въ нихъ сознаніе религіозныхъ и нравственныхъ обязанностей, лежащихъ на человѣкѣ, какъ на разумномъ существѣ, одаренномъ безсмертною душою. Такимъ образомъ руководимый разумомъ человѣкъ составляетъ опредѣленный взглядъ на міръ, или *міровоззрѣніе*, въ силу котораго весь видимый міръ и вся духовная жизнь человѣка составляютъ непрерывную цѣпь причинъ и слѣдствій, управляемыхъ вѣчными неизмѣнными законами, установленными Богомъ въ началѣ бытія.

Кромѣ разума, ученикъ имѣетъ еще *сердце и волю*. Свѣдѣнія, которыя сообщаются ему, вызываютъ въ немъ опредѣленныя чувствованія и опредѣленныя стремленія воли. Правда что знаніе и воля не одно и тоже, что можно, напримѣръ, знать, что такое справедливость. и поступать несправедливо. Но тѣмъ не менѣе сообщаемыя ученику свѣдѣнія имѣютъ вліяніе на направленіе его воли, или на его характеръ. Свѣдѣнія суть свѣтъ; при первой нуждѣ избрать опредѣленный путь среди затрудненій жизни мы направляемся въ сторону свѣтлѣйшую, мы скорѣе избираемъ то, что лучше знаемъ, какъ и вообще мы не можемъ желать и избирать того, чего не знаемъ. Свѣдѣнія неясныя и неопредѣленныя дѣлаютъ личность воспитанника нерѣшительною и характеръ слабымъ. Одностороннимъ и частымъ указаніемъ на эгоизмъ людей учитель можетъ нерѣдко подавить въ воспитанникѣ чувство довѣрія къ людямъ, Кто судитъ о мірѣ и его частныхъ явленіяхъ исключительно съ черной стороны, тотъ убиваетъ въ ученикѣ нравственное мужество и не приготовляетъ въ немъ будущаго гражданина, способнаго на борьбу и самопожертвованіе для общаго блага. И такъ, вліяніе сообщаемыхъ ученику свѣдѣній на чистоту, благородство и силу его характера—безспорно.

Это и естественно, потому что познанія суть представители вещей, подъ вліяніемъ которыхъ слагается характеръ или главное направленіе воли человѣческой; а при значительномъ искусствѣ со стороны учителя знанія могутъ получить дѣйствительную силу самыхъ вещей. Изображеніе опасности можетъ потрясать душу столько же, какъ и самая опасность. Описаніе страданій, героическихъ подвиговъ, злодѣйствъ можетъ вызывать въ душѣ чувства любви, состраданія, уваженія, отвращенія столько же, сколько вызывали бы самые эти предметы. Это изъясняется изъ психологическаго закона, что сильныя чувства, увлекающія на дѣла, могутъ быть рождаемы, какъ самыми предметами, такъ и мыслями объ этихъ предметахъ. На этомъ законѣ основывается дѣйствіе ораторскихъ рѣчей на слушателей. Но если сообщеніемъ свѣдѣній можно дѣйствовать на образованіе характера, то и должно воспользоваться этимъ.

Изъ этой тѣсной связи между свѣдѣніями и достоинствами личности получается педагогическое правило — *сообщать ученику знаніе о томъ, что достойно знанія*. Учитель долженъ различать свѣдѣнія о томъ, что доставляетъ пріятность нашей жизни и къ чему мы обращаемся, когда хотимъ доставить себѣ раз-

влеченіе, отдыхъ или удовольствіе, и свѣдѣнія о предметахъ, изъ которыхъ мы извлекаемъ пользу для себя и для общества; наконецъ, различать свѣдѣнія о томъ, что честно, справедливо, великодушно, благородно, и свѣдѣнія о томъ, безъ чего мы не можемъ пріобрѣсть искусства и находчивости дѣлать добро и исполнять свой долгъ. Дѣлать добро желаетъ добрый человѣкъ,— такова его постоянная воля. Но при этомъ еще онъ долженъ правильно различать добро отъ зла, слѣдовательно, имѣть познанія о томъ, что такое право, справедливость, искренность, любовь, честность, добросовѣстность и т. д. Знаніе различныхъ видовъ добродѣтели предпочтительнѣе знанія различныхъ видовъ животныхъ; обширное сочувственное знакомство съ прекрасными личностями изъ исторіи человѣчества и изъ исторіи предковъ, съ личностями, которыя обнаружили торжество духа надъ чувственностію, благородства надъ своекорыстіемъ, несравненно важнѣе для совершенства личности ученика, нежели знакомство съ прекрасными экземплярами растеній, которые обнаруживаютъ торжество растительной силы надъ мертвою матеріей.

Нравственныя правила дѣлаются обязательными, не просто принимаются только къ свѣдѣнію, но еще потрясаютъ нашу душу и увлекаютъ ее на добро только тогда, когда они познаются не только какъ отвлеченныя правила, но какъ событія, какъ дѣла и какъ часть судьбы любимаго нами и роднаго намъ человѣчества. „Человѣкъ, говоритъ Аристотель, есть животное наиболѣе любящее подражать“. Выше сказано было о могущественной силѣ примѣра, ежеминутно увлекающаго насъ къ опредѣленнымъ дѣйствіямъ. Но примѣръ для человѣка есть все человѣчество: о похвалахъ и стремленіяхъ человѣчества, отдаленнаго отъ насъ вѣками, мы слышимъ или читаемъ съ участіемъ сердца; мы переживаемъ своею душою, мы испытываемъ внутренно доблести и величіе давно жившихъ героевъ; раждается чувство уваженія къ нимъ и любви; они дѣлаются для насъ какъ бы совѣстью, и, вслѣдствіе этого, наши нравственныя силы возрастаютъ и крѣпнутъ; мы не только познаемъ добро, но и желаемъ добра; мы должны полюбить его какъ украшеніе и доблесть столь близкаго намъ человѣчества. Нѣтъ, сообщеніемъ свѣдѣній не только дается познаніе добра, но и можетъ быть возбуждаема наклонность къ нему, любовь къ нему и расположеніе дѣлать его.

§ 46. При образованіи, кромѣ учебнаго матеріала, имѣетъ важное значеніе *методъ обученія*, форма его и различные спо-

собы или пріемы, употребляемые учителемъ. Отъ правильнаго, т. е. согласно съ возрастомъ и природою (индивидуальными особенностями) ученика, съ одной, и съ природою преподаваемыхъ предметовъ, съ другой стороны, употребленія методовъ обученія зависитъ правильное формальное развитіе познавательныхъ способностей ученика, плодомъ котораго бываетъ формальное совершенство этихъ способностей.

Изслѣдованіе о методахъ преподаванія принадлежитъ вообще дидактикѣ; здѣсь нужно сказать развѣ о результатахъ правильнаго употребленія методовъ обученія.

Сообщеніе свѣдѣній должно доставить умственнымъ силамъ воспитанника формальное образованіе. Сущность формальнаго образованія состоитъ въ совершенствѣ дѣйствія познавательныхъ способностей, на какой бы предметъ ни были они направляемы. Возможность его зависитъ отъ того, что каждая способность, занимаясь соотвѣтствующимъ предметомъ, упражняется и пріобрѣтаетъ опредѣленные *навыки*, которые остаются при ней и тогда, когда предметы ея занятій перемѣняются. Такъ глазъ изощряется и дѣлается зоркимъ отъ внимательнаго наблюденія цвѣтовъ, фигуръ, разстояній; слухъ дѣлается чуткимъ и тонкимъ отъ частаго упражненія въ различіи тоновъ, шумовъ, криковъ. Острота и зоркость глаза, тонкость и чуткость уха составляютъ ихъ формальное совершенство. Тоже самое слѣдуетъ сказать и обо всѣхъ способностяхъ.

Особенно важны плоды формальнаго образованія, состоящіе въ образованіи *умственнаго такта* и въ сознаніи *образцовъ* для умственной дѣятельности. Умственный тактъ управляетъ ходомъ мыслей безсознательно, или полусознательно. Онъ обнаруживается въ способности познавать истину сразу, какъ бы чутьемъ, не двигаясь къ ней постепенно по нитямъ посредствующихъ соображеній и умозаключеній. Онъ даетъ возможность видѣть конецъ длиннаго ряда мыслей, послѣдній членъ ихъ развитія, хотя начальные и послѣдующіе члены этого ряда едва были сознаваемы и замѣчаемы. Такъ искусный стрѣлокъ попадаетъ въ цѣль, не прицѣливаясь съ особеннымъ напряженнымъ вниманіемъ. Угадывать внутреннюю связь явленій по случайнымъ и неважнымъ признакамъ, также по самымъ незначительнымъ даннымъ постигать сущность цѣлаго, быстро и почти безсознательно пробѣгать цѣлые ряды соображеній, чтобы сразу видѣть главное, важнѣйшее и что изъ нихъ слѣдуетъ—эти драгоцѣнныя особен-

ности умственнаго такта составляютъ плодъ правильнаго формальнаго образованія, благодаря которому самый разумъ принимаетъ форму безсознательной, но безошибочно дѣйствующей природы.

Сознаніе образцовъ есть другое пріобрѣтеніе, достигаемое правильнымъ формальнымъ образованіемъ. Когда ученикъ позналъ правильное опредѣленное отношеніе мыслей, какъ образцовое, совершеннѣйшее и наилучшее, то въ немъ происходитъ сознаніе *обязанности* приближаться къ этому образцу и осуществлять его въ своихъ частныхъ умственныхъ работахъ. Онъ пріобрѣтаетъ познаніе различія между мыслями, какъ онѣ *бываютъ*, и между мыслями, какъ онѣ *должны* быть и, на основаніи этого познанія, образуется склонность и навыкъ воздѣлывать собственныя мысли, пополнять ихъ, обосновывать, переработывать, дабы то, что *есть* совпало съ тѣмъ, что *должно* быть. Даже при своихъ ежедневныхъ опытахъ дѣти начинаютъ различать, какія явленія наблюдали они вполнѣ отчетливо и въ совершенствѣ и какія недостаточно, слегка, неопредѣленно. Развить это познаніе образцовъ и сильный навыкъ измѣрять существующія мысли этими образцами есть существенная педагогическая задача, которая должна быть достигаема сообщеніемъ свѣдѣній. Отсюда слѣдуетъ, что не количество свѣдѣній, но ихъ качество и способъ или порядокъ сообщенія ихъ имѣютъ особенную важность при воспитаніи.

Главнѣйшія совершенства, свойственныя формальному образованію и являющіяся результатомъ правильнаго употребленія методовъ обученія и разумнаго выбора свѣдѣній, суть ясное и основательное мышленіе, умственная самодѣятельность и способность къ перенесенію умственнаго труда. Первыя два качества принадлежатъ мыслямъ, послѣднія тому, кто имѣетъ мысли. Свѣдѣнія, которыя не образуютъ чувственныхъ навыковъ въ означенныхъ четырехъ отношеніяхъ, не должны входить въ кругъ воспитывающаго обученія.

§ 47. *Вліяніе школьной организаціи и дисциплины. Игры, прогулки, занятія въ саду, огородѣ и т. п.* Школа представляетъ собою общество дѣтей, самое разнообразное по развитію, способностямъ, возрасту. Такое общество должно имѣть свои правила, постановленія, законы обязательные для каждаго изъ его членовъ. Дѣти, какъ члены этого общества, собирающагося въ школу для извѣстной цѣли, обязаны дѣлать не то,

что они хотятъ, а что имъ приказываетъ учитель; безъ такого обязательства не возможенъ порядокъ въ школѣ, а безъ порядка не можетъ быть ни воспитанія, ни обученія. Совокупность правилъ и постановленій, относящихся до школы, а также всѣ вспомогательныя средства, содѣйствующія достиженію учебновоспитательной цѣли, составляютъ *внутреннюю организацію школы или школьный строй*, куда относятся распредѣленія учебнаго матеріала на весь годъ, помѣсячно и понедѣльно, ежедневное правильное росписаніе уроковъ, раздѣленіе учениковъ по степени развитія и успѣховъ ихъ на группы и распредѣленіе ихъ въ каждой группѣ по способностямъ и успѣхамъ каждаго, молитвы при началѣ и концѣ уроковъ, аккуратное посѣщеніе уроковъ учителемъ и учениками и т. п.

Устанавливая тѣ или другіе порядки въ своей школѣ, учитель обязанъ строго слѣдовать указаніямъ педагогической практики и основнымъ правиламъ педагогики.

Прежде всего онъ долженъ точно обозначить свои собственныя обязанности по отношенію къ школѣ, и первое, о чемъ онъ долженъ позаботиться еще до начала уроковъ, относится къ *распредѣленію учебнаго матеріала*. Это распредѣленіе должно быть сдѣлано на весь годъ помѣсячно и понедѣльно и записываться въ *памятную книгу*, съ которою и долженъ справляться учитель; въ ней онъ дѣлаетъ время отъ времени отмѣтки: проработанъ-ли предполагаемый матеріалъ въ данное время, или нѣтъ, съ указаніемъ причинъ замедленія. Подобныя отмѣтки чрезвычайно полезны для повѣрки своей дѣятельности. Затѣмъ, имѣя подъ руками распредѣленіе, *когда и что* предполагается пройдти, учитель составляетъ *ежедневное росписаніе* уроковъ. При составленіи этого росписанія нужно имѣть въ виду:

1) *Правильное распредѣленіе уроковъ.* Для уроковъ по предметамъ болѣе важнымъ и требующимъ большаго напряженія и работы мысли должно назначить больше времени, или по крайней мѣрѣ, лучшіе часы, каковы ранніе, когда вниманіе учащагося еще свѣжо и ничѣмъ неутомлено. Далѣе, при распредѣленіи уроковъ не должно сопоставлять рядомъ предметовъ, требующихъ дѣйствія по преимуществу однѣхъ и тѣхъ же способностей. Способность, въ данную пору дѣйствовавшая по преимуществу, должна, такъ сказать, отдохнуть въ промежутокъ, когда вызывается къ преимущественной дѣятельности другая способность. Вотъ почему умственныя занятія обыкновенно чередуются съ

физическими—играми, гимнастикой, или нетребующими особаго напряженія мысли—письмомъ, пѣніемъ и т. п.

2) *Распредѣленіе учениковъ на группы или классы.*

Во всякой школѣ какъ бы она ни была малочисленна, всегда образуется не менѣе 3-хъ отдѣленій, соотвѣтственно трехлѣтнему курсу: ученики первой зимы составляютъ одно отдѣленіе, если всѣ поступили одновременно; ученики 2-й зимы—другое и 3-й зимы—третье.

Но, при необязательности обученія, одновременное поступленіе дѣтей въ школу составляетъ до сихъ поръ явленіе весьма рѣдкое. Кромѣ того и поступившіе уже ученики весьма часто пропускаютъ уроки, вслѣдствіе чего, конечно, отстаютъ отъ товарищей по отдѣленію и мало по малу образуютъ собою особую группу. Эти два неблагопріятныя обстоятельства дѣлаютъ почти непзбѣжнымъ существованіе въ школѣ не трехъ, а нѣсколькихъ отдѣленій или группъ, съ которыми учитель обязанъ заниматься непремѣнно ежедневно. Составляя росписаніе, нужно имѣть въ виду эти два обстоятельства и распредѣлить всѣ учебные часы такъ, чтобы каждой группѣ учитель могъ удѣлять нѣкоторое время. При этомъ учитель можетъ вести занятіе совмѣстно съ различными группами. Въ то время, какъ учитель обучаетъ дѣтей одной группы, другія группы, подъ его наблюденіемъ, могутъ безъ шума исполнять заданныя имъ работы; потомъ учитель начинаетъ обучать другую группу, задавъ первой работу и т. д. преемственно [1]). — Затѣмъ, въ каждомъ отдѣленіи или группѣ ученики могутъ быть еще распредѣлены по способностямъ и успѣхамъ каждаго, что выражается большею частью отмѣтками, списками и разрядами. Если все это не безусловно необходимо, то очень полезно для нагляднаго выраженія отчасти предъ учителемъ, а главнымъ образомъ предъ учениками, степени ихъ развитія и успѣховъ. Въ ученикахъ это можетъ поддерживать соревнованіе, лишь бы оно отнюдь не доходило до возбужденія зависти въ однихъ, гордости въ другихъ и подрыва и безъ того слабой надежды въ третьихъ.

Послѣ правильнаго распредѣленія уроковъ, первое дѣло въ порядкѣ самаго ученія составляютъ *молитвы при началѣ и концѣ уроковъ.* Предъ началомъ самаго курса ученія слѣдуетъ

---

1) Отличным пособіемъ при распредѣленіи занятій съ двумя или тремя группами можетъ быть брошюра г. Баранова: „Подробный планъ занятій въ начальной народной школѣ съ указаніемъ самостоятельныхъ работъ". Спб. 1881.

совершать, по общему благочестивому обычаю, молебствіе для призванія благодатной помощи свыше въ дѣлѣ ученія. Затѣмъ должны быть читаемы неопустительно молитвы, если не при началѣ и концѣ каждаго урока, то предъ началомъ всѣхъ занятій и по окончаніи ихъ. Послѣднее во многихъ отношеніяхъ представляется даже лучшимъ. Читать ихъ должны ученики по очереди внятно, пристойно и благовѣйно. Еще лучше пріучить учениковъ, вмѣсто чтенія молитвъ, къ пѣнію ихъ.

Порядокъ ученія требуетъ, наконецъ, чтобы уроки *посѣщались аккуратно, какъ учителемъ, такъ и учениками.* Неаккуратность учителя вредна для самаго курса ученія, вредно дѣйствуетъ и на духъ учениковъ. Поэтому, всего важнѣе здѣсь, какъ и вездѣ, непосредственное вліяніе личнаго характера и примѣра учителя. Не допуская никакихъ послабленій въ заведенномъ порядкѣ ученія, онъ долженъ дать понять ученикамъ, что этотъ порядокъ не есть дѣло его личнаго произвола, а выраженіе высшей воли, которая и для него обязательна также, какъ и для нихъ, что, строго требуя отъ нихъ труда, онъ самъ еще прежде и болѣе трудится для нихъ.

Затѣмъ учитель ведетъ классный журналъ, въ которомъ ежедневно отмѣчаетъ отсутствующихъ учениковъ, ихъ успѣхи общепринятыми цифрами, и въ особой графѣ записываетъ содержаніе уроковъ каждой группы или отдѣленія. Веденіе журнала представляетъ одно изъ воспитательныхъ средствъ школы. Отмѣчая ежедневно отсутствующихъ учениковъ, учитель можетъ постоянно слѣдить за исправнымъ посѣщеніемъ уроковъ и своевременно принимать мѣры къ устраненію пропусковъ.

Въ особой графѣ класснаго журнала, озаглавленной „содержаніе урока“, учитель записываетъ ежедневно каждый урокъ, т. е. чѣмъ онъ занимался съ тѣмъ или другимъ отдѣленіемъ. Подобныя замѣтки составляютъ лучшее средство для провѣрки его собственныхъ предположеній относительно распредѣленія учебнаго матеріала. Кромѣ того, преподавая ежедневно въ трехъ, иногда и въ четырехъ отдѣленіяхъ, и притомъ различные предметы, учитель легко можетъ забыть, чѣмъ занимался въ каждомъ изъ отдѣленій сегодня, а не помня этого, онъ не въ состояніи будетъ знать, чѣмъ онъ займется завтра, слѣдовательно, не въ состояніи будетъ выполнить одну изъ главнѣйшихъ своихъ обязанностей—приготовиться къ урокамъ. Ежедневныя журнальныя записи окажутъ ему при этомъ существенную помощь. Весьма

полезно, если учитель вмѣстѣ съ тѣмъ будетъ дѣлать отмѣтку о результатѣ урока для цѣлаго класса (но не для отдѣльныхъ учениковъ); подобныя отмѣтки результатовъ могутъ служить ему данными для оцѣнки его собственной дѣятельности [1]).

Съ поступленіемъ учениковъ въ школу, они становятся членами той своеобразной общины, управлять которою предстоитъ учителю.. Чтобы это управленіе приносило возможно большую пользу религіозно-нравственному и умственному развитію дѣтей, учитель обязанъ начертать *правила* поведенія учениковъ, которыя установляютъ порядокъ для ихъ жизни и дѣятельности. Правила эти должны быть исполняемы, а это предполагаетъ мѣры и учрежденія, которыя содѣйствуютъ исполненію правилъ и предупреждаютъ ихъ нарушеніе. Совокупность такихъ правилъ, мѣръ и учрежденій называется *дисциплиной*. Слово *дисциплина* означаетъ ученіе. Воспитывающій примѣръ возбуждаетъ влеченія; но на одни влеченія положиться нельзя; къ *влеченію* должно присоединиться ученіе. Воспитанникъ долженъ научиться исполнять законъ, слѣдовать порядку и сохранять благочиніе. Дисциплина и есть та школа, которая сообщаетъ воспитаннику способность и любовь къ законности, порядку и благочинію. Посредствомъ дисциплины воля впервые возвышается надъ непосредственными влеченіями до разума, начертывающаго планъ жизни и дѣятельности: благодаря ей, воспитанникъ вынуждается отказываться отъ удовольствія, переносить лишенія, бороться съ своими склонностями и вообще дѣлать не то, что ему нравится и хочется, но что предписывается и что установлено. Но въ дисциплинѣ разумъ и законъ дѣйствуютъ извнѣ, и этимъ предполагается внѣшнее принужденіе къ исполненію ея предписаній.

Необходимость и важность дисциплины при воспитаніи видны изъ того, что дисциплина имѣетъ мѣсто не только въ школѣ, но и всегда и вездѣ въ жизни. Можно сказать, что весь родъ человѣческій находится подъ вѣчной дисциплиной то природы, то общественной власти, которыя, для поддержанія авторитета своихъ предписаній, не щадятъ внѣшнихъ принудительныхъ мѣръ. Человѣкъ часто бываетъ воздержанъ изъ страха предъ болѣзнью, онъ трудится изъ страха предъ голодомъ, не нарушаетъ чужихъ правъ изъ страха предъ карой правосудія и т. п. Въ виду этого

[1]) Полезно также учителю вести для себя краткія характеристики дѣтей, посѣщающихъ школу, внося сюда типическія особенности ихъ воззрѣній, поступковъ, взаимныхъ отношеній и т. п.

слѣдуетъ считать нелѣпою ту педагогическую теорію, которая или изгоняетъ дисциплину изъ дѣтскаго міра, или унижаетъ ея высокое значеніе. Въ дисциплинѣ заключается великая освобождающая сила для личности воспитанника. Воспитанникъ повинуется не тѣмъ или другимъ желаніямъ воспитателя, но общей волѣ и общему разуму, которые воплощены въ дисциплинарныхъ правилахъ и которымъ повинуется, наравнѣ съ воспитанниками, и самъ воспитатель. Такое же освобожденіе лица совершается и относительно чувственности, притязанія которой подчиняются законамъ и порядку жизни. Тѣ, которые желаютъ дисциплины нестрогой, также противорѣчатъ самимъ себѣ и подобны тѣмъ, которые пожелали бы воды, неимѣющей влаги. Или правила не существуютъ, или же, если они существуютъ, то должны быть исполняемы; ни средины, ни степеней здѣсь нѣтъ.—Точно также мы не можемъ отнестись сочувственно къ стремленію нѣкоторыхъ педагоговъ замѣнить живое участіе учителя въ установленіи дисциплины предложеніемъ дѣтямъ письменныхъ школьныхъ законовъ съ таблицей соотвѣтствующихъ за нарушеніе ихъ наказаній, каковую таблицу дѣти постоянно имѣли бы предъ глазами,—Таковы Денцель, Стефани, Крузе и др. Послѣдній признаетъ даже цѣлесообразнымъ торжественно вручить дѣтямъ при поступленіи ихъ въ школу печатную таблицу законовъ и тутъ же убѣждать родителей, чтобы они оказывали свое содѣйствіе къ исполненію дѣтьми школьныхъ законовъ. Такое требованіе вытекаетъ очевидно изъ взгляда на школу не какъ на воспитательное учрежденіе, но какъ на общество взрослыхъ, какъ на государство. Но не нужно забывать, что: а) граждане государства совершеннолѣтніе, дѣти же въ школѣ малолѣтнія; b) въ государствѣ при пространственной отдаленности другъ отъ друга письменныя законы неизбѣжны, тогда какъ въ школѣ учитель относится къ ученикамъ почти такъ же непосредственно, какъ въ домѣ отецъ къ дѣтямъ и, наконецъ, с) государство имѣетъ въ виду болѣе легальныя, внѣшнія отношенія гражданъ, воспитаніе же преслѣдуетъ цѣли внутреннія, нравственныя. Въ школѣ чѣмъ непосредственнѣе, проще и естественнѣе, тѣмъ лучше. Мы не говоримъ о томъ, что едва ли найдется такой теоретикъ, который былъ бы въ состояніи предписать способъ дѣйствія на безчисленные, совершенно непредвидимые случаи практики. Поэтому, совершенно правъ Шмидтъ, говоря, что „думать о писанныхъ законахъ въ семьѣ, (а воспитатель и воспитанникъ мыслятся соединенными другъ съ другомъ, какъ члены одной семьи),

гдѣ воспитатель самъ постоянно на лицо, какъ dictator perpetuus, было бы смѣшно".

При обозрѣніи правилъ дисциплины, внушаемыхъ учителемъ, слѣдуетъ обращать вниманіе на то, какая цѣль достигается каждымъ изъ нихъ. Правила эти: 1) или содѣйствуютъ скорости, легкости и успѣшности учебныхъ дѣйствій, 2) или поддерживаютъ хорошее настроеніе воспитанниковъ, или 3) сообщаютъ ихъ внѣшнему поведенію нравственныя формы. Въ первомъ отношеніи дисциплина будетъ предметомъ нашего разсмотрѣнія въ дидактикѣ, какъ средство обученія. Въ настоящемъ случаѣ разсмотримъ ее въ послѣднихъ двухъ отношеніяхъ.

Особыя дисциплинарныя правила должны быть приняты для поддержанія хорошаго настроенія воспитанниковъ. За прозою занятій должна ожидать ихъ поэзія игры. Общими правилами должно быть опредѣлено отношеніе между занятіями и отдыхами, между работой и игрой, между жизнью созерцательною и дѣятельною. Воспитатель долженъ подгонять дѣтей къ дѣлу, равно къ играмъ и развлеченіямъ. Послѣднія, открывая собою исходъ для обычной подвижности дѣтской природы, тѣмъ содѣйствуютъ правильному настроенію ея для серьезныхъ занятій. Методическія игры и гимнастика несомнѣнно ведутъ къ тому, что дѣти научаются подчиняться дисциплинѣ и самыя проявленія своей жизненности, вслѣдствіе чего они возвращаются къ дѣлу свѣжими и бодрыми.

Въ этихъ видахъ, при каждой школѣ долженъ быть устроенъ *школьный дворъ*. На школьномъ дворѣ дѣти охотно предаются своимъ обычнымъ играмъ; онъ служитъ имъ мѣстомъ отдыха, освѣженія, столь необходимаго при умственныхъ занятіяхъ.

Во время отдыха ученикамъ предоставляется свобода играть, какъ имъ вздумается; *игры* освѣжаютъ ихъ и возстановляютъ бодрость и энергію умственныхъ способностей. Но эта свобода не должна выходить изъ предѣловъ; самыя игры дѣтей могутъ порождать различнаго рода проступки противъ нравственности, могутъ быть опасны для ихъ физическаго развитія и служить источникомъ ссоры и непріятностей между ними. Поэтому, предоставляя ученикамъ свободу пользоваться отдыхомъ, учитель обязанъ однако же наблюдать за ними и *предупреждать* всякія уклоненія въ дурную или вредную сторону. Лучшимъ средствомъ для этого можетъ служить *участіе самого учителя въ играхъ дѣтей*. Это участіе придастъ игрѣ большій интересъ и вноситъ

необходимый въ этомъ случаѣ порядокъ. Съ другой стороны, проводя время отдыха съ дѣтьми, учитель можетъ научить ихъ полезнымъ играмъ, содѣйствующимъ ихъ физическому, или умственному ихъ развитію; игры въ такомъ случаѣ сдѣлаются однимъ изъ образовательныхъ средствъ. Кромѣ того, играя съ учениками, учитель легко можетъ стать съ ними въ болѣе близкія отношенія, которыя дадутъ ему возможность узнать и изучить ихъ характеръ, привычки, наклонности, знать ихъ горе и радость; такая нравственная связь между нимъ и учащимися послужитъ ему сильнымъ средствомъ для достиженія воспитательныхъ цѣлей.

Дѣтскія игры весьма оживляются *пѣснями*, научить которыя обязанъ *учитель*. *Гимнастическія упражненія*, хожденіе и бѣгъ подъ тактъ, сопровождаемыя приличными пѣснями, могутъ съ большой пользой чередоваться съ играми и вносить разнообразіе въ жизнь школы. Такъ какъ гимнастика составляетъ одинъ изъ необходимыхъ предметовъ школьныхъ занятій, то весьма полезно устроить на школьномъ дворѣ самые простые и недорогіе гимнастическіе снаряды, какъ то: *параллельные брусья, столбы съ перекладинами и нѣсколькими веревками* и т. п. Въ хорошее время подобная гимнастика, подъ руководствомъ учителя, можетъ доставить дѣтямъ, кромѣ удовольствія, большую пользу: играя и рѣзвясь, они незамѣтно развиваютъ ловкость во всѣхъ частяхъ тѣла, гибкость членовъ и вмѣстѣ съ тѣмъ умѣнье пользоваться своею физическою силою. Не даромъ древніе греки смотрѣли на гимнастику весьма высоко, думая, что ею занимаются даже самые боги.

Съ играми могутъ чередоваться или быть въ соединеніи *прогулки*, къ сожалѣнію, для учениковъ сельскихъ школъ, участвующихъ въ сельскихъ работахъ, возможныя развѣ изрѣдка, по праздникамъ. Для прогулокъ должны быть избираемы здоровыя, красивыя и разнообразныя мѣстности; при этомъ любящій дѣтей учитель найдетъ много поводовъ къ интереснымъ бесѣдамъ съ дѣтьми по требованіямъ наглядnаго обученія. Пользуясь всѣми этими средствами, учитель легко можетъ достигнуть, что время отдыха „перемѣны“, будетъ дѣйствительно освѣжать дѣтей и доставлять имъ удовольствіе.

Кромѣ школьнаго двора, каждая школа должна имѣть хотя небольшой участокъ земли, на которомъ устраивается *огородъ*, разводятся садовыя, лѣсныя деревья и кустарники, а также другія растенія, полезныя въ какомъ бы то ни было отношеніи.

Занимаясь съ учениками воздѣлываніемъ всѣхъ этихъ растеній, учитель будетъ имѣть самый удобный случай сообщить имъ много полезныхъ и пригодныхъ для жизни свѣдѣній; онъ научитъ ихъ трудиться, разумно извлекать изъ земли тѣ богатства, которыя она даетъ свѣдущему земледѣльцу. На огородѣ онъ найдетъ богатый матеріалъ для выполненія и наглядпаго объясненія того, о чемъ ученики читали въ книгахъ. Чтобы эти занятія не превратились въ игру, нужно назначать для нихъ *извѣстное время* и включить ихъ въ число предметовъ школьнаго курса. Самое лучшее назначать на эти занятія *часъ* или *два* между уроками, въ учебное время; а въ неучебное, сообразуясь съ условіями данной мѣстности. Чтобы подобная работа возбуждала въ ученикахъ интересъ и охоту, чтобы они сами посвящали свой досугъ огороду,—нужно отвести каждому изъ нихъ особые *участки*, хотя *по нѣсколько квадратныхъ саженей* на 3 или 4 года, съ правомъ пользоваться всѣмъ тѣмъ, что каждый изъ нихъ выраститъ. При такомъ распредѣленіи огорода (или сада) учитель можетъ вполнѣ разсчитывать на успѣхъ подобныхъ занятій; ученики, матеріально заинтересованные, будутъ заботиться о своихъ участкахъ и во время *неучебное*, самое важное для огородныхъ занятій, и согласно съ указаніями учителя, будутъ ухаживать и воспитывать разводимыя ими растенія.

На небольшомъ пространствѣ земли нельзя воздѣлывать всѣхъ полезныхъ растеній; нужно, поэтому, предоставить самимъ ученикамъ выбрать тѣ или другія изъ нихъ, но избранныя должны быть воздѣланы и обработаны на основаніи научныхъ указаній учителя. Воздѣлываніе различныхъ полезныхъ растеній на разныхъ участкахъ должно предпочесть разведенію однихъ и тѣхъ же потому, что при такой системѣ ученики легко могутъ ознакомиться съ обработкою многихъ промышленныхъ растеній, произрастающихъ въ данной мѣстности, а такое практическое знакомство принесетъ имъ большую пользу въ будущемъ.

Нравственныя формы внѣшней жизни должны быть опредѣляемы правилами, потому что онѣ не вытекаютъ сами собою изъ внутренней жизни, какъ бы послѣдняя ни была богата содержаніемъ. Есть условныя выраженія приличія, вѣжливости, почтительности, и даже уваженіе къ мѣсту имѣетъ свое условное выраженіе, напримѣръ, вступая въ комнату — снимать шляпу. Ко всему этому и подобному ученики пріучаются посредствомъ дисциплины.

Такимъ образомъ, организація и дисциплина устанавливаютъ твердый, обязательный какъ для воли учениковъ, такъ и для воли учителя порядокъ занятій и смѣну ихъ отдыхами и развлеченіями. Ученикъ видитъ въ этомъ порядкѣ *общую волю*, или высшую необходимость, которой покоряться каждое человѣческое существо считаетъ естественнымъ. Разъ навсегда занятія и развлеченія собраны, такъ сказать, въ отдѣльныя части времени; возвращеніе къ умственнымъ занятіямъ въ опредѣленное время, усилія, которыя нужно дѣлать при изученіи въ этотъ часъ одного предмета, въ слѣдующій часъ—другаго; всѣ обязанности заучивать, списывать, повторять, приниматься за предметъ другой, третій и т. д. дѣлаются для ученика чѣмъ-то столько же естественнымъ и само собою понятнымъ, какъ перемѣны дня и ночи, бодрствованія и сна. Вслѣдствіе этого, хорошая школа скорѣе развиваетъ въ ученикѣ привычку къ нравственному труду, скорѣе располагаетъ его къ усиленнымъ занятіямъ, нежели семья. Занятіе воспитываетъ не только потому, что оно хорошо, но и потому, что оно срочно. Воспитанникъ пріучается согласовать время своей внутренней дѣятельности съ временемъ внѣшнимъ, которое опредѣляется силою независящихъ отъ него обстоятельствъ; онъ вынуждается подождать или поспѣшить, хотя бы это было и противно его склонностямъ. Полагая всему очередь, дисциплина налагаетъ узду на непосредственныя влеченія и сообщаетъ жизни правильность и сосредоточенность.

§ 48. *Вліяніе школьнаго и нешкольнаго товарищества. Обычаи и духъ школы.* Кромѣ вліянія учителя, обученія и школы съ ея порядками, весьма значительное вліяніе на дѣтей, поступающихъ въ школу, имѣетъ товарищество какъ школьное, такъ отчасти нешкольное. Симпатія, какъ извѣстно, побуждаетъ дѣтей искать примѣровъ для подражанія между ровестниками. Дитя замѣчаетъ наиближайшее сходство между собою и своими сверстниками; между тѣмъ до учителя ему еще далеко: ни оно не можетъ подняться до высоты, на которой стоитъ учитель, ни послѣдній снизойти и уподобиться ребенку, почему и представляется ему недосягаемымъ. Вотъ причина, почему дѣти подчиняются охотнѣе вліянію своихъ возрастныхъ товарищей, чѣмъ вліянію воспитателя: къ первымъ они стоятъ ближе и легче могутъ увлечься ихъ примѣромъ въ надеждѣ подняться на ту же высоту, на которой находятся товарищи. Отсюда само собою понятно, что въ воспитательномъ отношеніи весьма важно, какіе

товарищи будутъ окружать дѣтей, поступающихъ въ школу, хорошіе или дурные.

Разнохарактерная смѣсь учениковъ, разныхъ школьныхъ привычекъ и замашекъ дѣлаетъ извѣстные *обычаи* (школьные обычаи) преобладающими въ школѣ; эти обычаи безсознательно усвоиваются каждымъ изъ учениковъ, такъ что никакія усилія въ позднѣйшее время не въ состояніи уже изгладить отпечатокъ, который налагается школою даже на внѣшнюю сторону жизни ученика. Если въ школѣ господствуютъ добрые обычаи, то новички скорѣе перейметъ у своихъ товарищей добрые нравы. Имѣя въ виду такое вліяніе товарищества, учитель долженъ употребить всѣ усилія, чтобы его старшіе ученики были воспитаны хорошо.

Дѣти въ школѣ составляютъ одно вообще и невольно замѣчаютъ другъ друга; дѣйствія каждаго отражаются въ сознаніи всѣхъ, каждое дитя невольно подчиняется сужденіямъ, по которымъ опредѣляются достоинства или недостоинства дѣйствій въ этомъ обществѣ, потому что такія сужденія зависятъ отъ мнѣній, такъ сказать, безличныхъ, происходящихъ не отъ каждаго лица порознь, но отъ ихъ сознательнаго и безсознательнаго взаимодѣйствія, и составляющихъ, такъ сказать, *духъ* дѣтскаго общества. Учитель долженъ позаботиться о томъ, чтобы эти мнѣнія не были ложны. Если, напримѣръ, ученики считаютъ дѣломъ чести обманывать учителя, такъ что тотъ, кто успѣваетъ въ этомъ, встрѣчаетъ общее одобреніе, если прилежаніе и усердіе навлекаютъ презрѣніе, а не учиться какъ слѣдуетъ считается удальствомъ, если ловко скрываемыя шалости встрѣчаютъ похвалу, а все это бываетъ очень нерѣдко, то такое общественное мнѣніе въ школѣ служитъ источникомъ глубокой нравственной порчи. Учитель долженъ непремѣнно заботиться, чтобы духъ дѣтскаго общества не образовался помимо его вліянія и чтобы господствующія въ нихъ мнѣнія были чистымъ выраженіемъ истины и добра.

Что касается вліянія нешкольнаго товарищества, то и оно можетъ быть хорошимъ и дурнымъ. Поэтому и на выборъ своими учениками товарищей внѣ школы учитель долженъ простирать свое вліяніе и добрыми совѣтами и наставленіями отклонять своихъ учениковъ отъ знакомства и сообщества съ мальчиками и вообщее съ людьми, которые, по его мнѣнію, могли бы имѣть несогласное съ воспитательными цѣлями вліяніе на его учениковъ: онъ долженъ оберегать ихъ отъ такого сообщества.

§ 49. *Вліяніе семьи и общественной жизни.* Учитель является дѣтямъ съ своею помощію всегда поздно. Еслибы дитя, которое рождается слабымъ и немощнымъ, не встрѣчало въ семействѣ попеченій о себѣ, если бы любовь и заботливость матери не питали, не охраняли и не руководили его, оно погибло бы въ первыя мгновенія жизни. Оно не имѣетъ тѣхъ удивительныхъ инстинктовъ, посредствомъ которыхъ едва родившееся животное управляетъ членами своего тѣла, сообразно съ цѣлію самосохраненія, находитъ себѣ пищу и избѣгаетъ опасности, которая встрѣчается ему еще въ первый разъ. Вмѣсто этихъ темныхъ инстинктовъ храненіе дитяти возложено на свѣтлыя нравственныя силы, созидающія семейство, гдѣ отецъ и мать являются для дитяти живыми представителями и органами божественнаго провидѣнія. Въ этомъ смыслѣ и воспоминаетъ о своихъ родителяхъ каждый человѣкъ, неогрубѣвшій нравственно.

Нравственный духъ семьи обнимаетъ ребенка, можно сказать, съ самаго момента его рожденія. Онъ не существуетъ ни одной минуты въ сердцѣ безразличной природы и съ первымъ дыханіемъ вовлекается въ среду нравственнаго союза и испытываетъ образовательное вліяніе высшихъ силъ, которыя сосредоточены въ немъ.

Христіанское семейство, проникнутое сознаніемъ испорченности человѣческаго сердца и происходящей отсюда неспособности воспитать новаго человѣка вполнѣ согласно съ его назначеніемъ, заботится о томъ, чтобы дитя родилось не только отъ плоти и крови, но и отъ самого Бога, и чтобы оно было дитя не ихъ только, но и *Божіе*. Такимъ образомъ, дитя есть для родителей священный предметъ, и родители, воспитывая его, только исполняютъ служеніе, возложенное на нихъ Богомъ, который есть истинный Отецъ всего человѣчества.

Семейство владѣетъ и воспитательными средствами въ такомъ объемѣ, какого не представляетъ школа. Первое и ничѣмъ незамѣнимое вліяніе принадлежитъ, конечно, матери. Въ то время какъ весь остальной міръ не возбуждаетъ въ немъ ничего, кромѣ страданія, улыбка матери и свѣтлый взоръ ея уже понятны ему и вносятъ въ его душу ощущенія радости. Мать защищаетъ дитя отъ вредныхъ вліяній яркаго и быстро смѣняющагося свѣта, оглушительныхъ звуковъ и рѣзкихъ перемѣнъ температуры. Она заботится объ его пищѣ, теплотѣ и чистотѣ. Она находитъ доступъ въ душу дитяти, которая закрыта пока для всего міра, понимаетъ

нужды, которыхъ дитя пока еще не можетъ назвать, и разумѣетъ дѣтскій языкъ, не имѣющій смысла ни для кого другаго. Вслѣдствіе этихъ отношеній, образъ матери, напечатлѣвающійся въ дѣтской душѣ, есть самый могущественный воспитатель, и часто этотъ образъ опредѣляетъ на всю жизнь сердечныя движенія, склонности и характеръ человѣка. Далѣе, все семейство, своимъ особеннымъ устройствомъ и своимъ духомъ, само собою образуетъ въ дѣтяхъ дорогія качества сердца и воли, каковы: любовь, послушаніе, почтеніе и живая вѣра въ Бога. Естественный эгоизмъ уничтожается или ограничивается общимъ духомъ семьи: дитя чувствуетъ себя въ обществѣ какъ бы въ маломъ государствѣ, подъ властію главы семейства, повелѣвающаго чему быть слѣдуетъ и запрещающаго то, чему быть не слѣдуетъ. Оно пріучается владѣть собою, обуздывать стремленія, противныя благу общему, и усиливать стремленія, благопріятныя для всего семейства. Оно дѣлаетъ многосторонніе жизненные опыты, какъ ему находиться въ гармоніи съ цѣлымъ, учится повиноваться и управлять, дѣйствовать и терпѣть, исполнять обязанности и пользоваться правилами. Коротко: общій духъ, общая власть, общее благо и органическое отношеніе частнаго къ общему — это нравственныя силы, которыя обнаруживаютъ самое благопріятное вліяніе на облагороженіе сердца и образованіе воли.

Дѣти встрѣчаютъ участіе и добрый совѣтъ со стороны каждаго благомыслящаго члена общества. Они представляются какъ будущіе члены общества, которые займутъ наше мѣсто тогда, когда или оно будетъ не нужно намъ, или мы не будемъ нужны ему.

Кромѣ того, естественное сочувствіе къ этому возрасту вызываетъ къ дѣтямъ особенную расположенность членовъ общества, и каждый взрослый, при извѣстныхъ случаяхъ, исполняетъ по отношенію къ нимъ обязанности надзирателя и воспитателя, то повелѣвая оставить опасныя шалости, то направляя ихъ игры на пути болѣе разумные, и т. п. И вотъ почему въ обществахъ, гдѣ господствуетъ похвальная искренность отношеній, матери, оставляя дѣтей безъ надзора, говорятъ, что дѣтей хранитъ Богъ. За то и дѣти, съ своей стороны, обязаны почтеніемъ ко всякому члену общества. Образы отца и матери переносятся, по закону сходства, на лицъ одного съ ними возраста, и грубость и непочтительность мальчика предъ чужими служитъ довольно безспорнымъ признакомъ того, что и его отношенія къ родителямъ не имѣютъ надлежащей нравственной чистоты. Право взрослыхъ

членовъ общества надъ дѣтьми существуетъ, ослабѣваетъ или исчезаетъ, смотря по тому, въ какой мѣрѣ члены общества связаны между собою дѣйствительнымъ, а не юридическимъ только союзомъ, и насколько они проникнуты однимъ и тѣмъ же нравственнымъ духомъ. Общество имѣетъ неписанные законы въ мнѣніяхъ, предразсудкахъ, нравахъ, образахъ жизни и въ особенныхъ убѣжденіяхъ относительно похвальнаго и безчестнаго. Отдѣльныя лица почти всегда слѣдуютъ въ своихъ дѣйствіяхъ правилу: „какъ всѣ, такъ и мы“. Нѣтъ возможности совершенно выдѣлить дѣтей изъ этой атмосферы, если она нечиста и нездорова; нѣтъ надобности выдѣлять ихъ, если она чиста и здорова. Отсюда происходитъ различное значеніе закрытыхъ и открытыхъ учебныхъ заведеній и различная степень потребности въ тѣхъ и другихъ, смотря по нравственному состоянію общества. Но самая хорошая школа оказывается полезною, если ея дѣятельность дополняется чистымъ нравственнымъ вліяніемъ со стороны общества.

§ 50. *Вліяніе гигіеническихъ условій школы.* Народная школа есть единственное мѣсто, гдѣ крестьянскія дѣти могутъ развить въ себѣ склонность и усвоить привычку къ опрятной, здоровой, вообще порядочной жизни. Но такая привычка можетъ образоваться только тогда, когда само училище устроено во всѣхъ отношеніяхъ опрятно, когда въ немъ постоянно поддерживается чистота, соблюдаются всѣ условія, необходимыя для сохраненія здоровья дѣтей. Поэтому-то помѣщеніе школы и училищное зданіе со всѣми необходимыми службами и приспособленіями должно служить какъ бы образцомъ удобства и приспособленія ко всѣмъ нуждамъ и потребностямъ дѣтей въ данномъ мѣстѣ.

При выборѣ мѣста для постройки школьнаго дома необходимо имѣть въ виду, чтобы онъ, по возможности, былъ удаленъ отъ всего, что могло бы нарушить спокойствіе и тишину обученія.

Самое приличное мѣсто для школьнаго дома—около церквей, по большей части устраиваемыхъ въ срединѣ селеній. Близость церкви облегчаетъ дѣтямъ посѣщеніе ея и дастъ учителю возможность имѣть болѣе частыя сношенія съ родителями и родственниками учениковъ, передавать имъ свои замѣчанія, наблюденія, сообщать о результатахъ занятій и успѣховъ учениковъ и тѣмъ самымъ возбуждать въ мѣстномъ обществѣ интересъ къ

школѣ и, въ случаѣ надобности, матеріальную и нравственную поддержку.

Положеніе школы близъ церкви, въ большей части случаевъ, будетъ вмѣстѣ и *центральнымъ для окрестнаго селенія*, что составляетъ также важное условіе мѣстоположенія школы. Желательно, однако, чтобы мѣсто это было не очень многолюдно и шумно, удалено на нѣкоторое разстояніе отъ рынка, большой проѣзжей дороги, постоялыхъ и питейныхъ домовъ, волостныхъ правленій и тому подобныхъ сборныхъ пунктовъ. Ученье любитъ тишину: всякій шумъ болѣе или менѣе можетъ мѣшать занятіямъ дѣтей особенно при свойственной имъ впечатлительности и разсѣянности. Кромѣ того указанныя нежелательныя сосѣдства невыгодны для школы и въ нравственно-воспитательномъ отношеніи.

Наконецъ мѣстность школы должна быть *здоровая*, гдѣ бы не было вблизи, напримѣръ, болотъ, вредныхъ испареній (слѣдовательно, мѣстность болѣе возвышенная, а не низменная), гдѣ бы имѣлась чистая и хорошая вода для питья.

Школьный домъ долженъ быть достаточно *помѣстителенъ*, смотря по числу учениковъ: тѣснота его можетъ затруднять ихъ въ нѣкоторыхъ занятіяхъ, вредить здоровью, производя большую духоту, неизбѣжную при скопленіи людей въ одномъ мѣстѣ;— *сухой и теплый, чистый и свѣтлый*. Въ чистой и свѣтлой комнатѣ дѣти будутъ заниматься бодрѣе и веселѣе. Достаточное количество свѣта въ классахъ необходимо для всѣхъ школьныхъ занятій. Поэтому, школьный домъ долженъ имѣть достаточно, и притомъ, большихъ оконъ, которыя должны быть, по возможности, съ восточной или юго-восточной стороны, но не съ западной или сѣверо-западной.

Величина школьнаго дома и особенно классовъ, а также внутреннее расположеніе комнатъ должны соотвѣтствовать числу учащихся и сообразоваться съ нуждами ихъ. Весьма полезно имѣть, кромѣ классовъ, одну или двѣ запасныя комнаты, гдѣ можно было бы устроить пріютъ для ночлега тѣмъ изъ учениковъ, которые живутъ слишкомъ далеко отъ школы, часто совсѣмъ въ другой деревнѣ, за 5—6 верстъ. При такой отдаленности посѣщеніе школы весьма затруднительно, особенно въ ненастное осеннее и зимнее время. Имѣя ночлегъ въ школѣ, такіе ученики могутъ запасаться провизіею на цѣлую недѣлю (какъ это и случается въ нѣкоторыхъ школахъ) и такимъ об-

разомъ оставаться въ ней по нѣсколько дней. Конечно, въ подобномъ случаѣ учителю придется заботиться объ устройствѣ болѣе или менѣе удобныхъ коекъ и поддержаніи чистоты и порядка въ этихъ временныхъ спальняхъ, но подобная забота вполнѣ вознаграждается лучшими успѣхами учениковъ, не имѣющихъ причинъ къ неаккуратному посѣщенію уроковъ, которое составляетъ самое обыкновенное явленіе въ нашихъ школахъ.

Планъ училищнаго зданія зависитъ отъ средствъ, которыми можетъ располагать данное общество, и другихъ обстоятельствъ, а потому едва ли возможно установить въ этомъ случаѣ какую либо норму; нужно заботиться лишь о томъ, чтобы 1) въ школѣ было помѣщеніе для учителя со всѣми приспособленіями для устройства собственнаго хозяйства; 2) чтобы, кромѣ классовъ, была особая комната для учебныхъ пособій, а также и передняя, въ которой учащіеся могли бы собираться въ дурную погоду и ожидать начала уроковъ. Наконецъ, при избыткѣ средствъ, необходимо имѣть тѣ запасныя комнаты, о которыхъ говорилось выше. При школѣ должны быть устроены: дворъ, садъ и огородъ, о чемъ также говорилось ранѣе.

Классныя комнаты, или классы, гдѣ дѣти должны научиться порядку, чистотѣ и аккуратности, должны быть наиболѣе благоустроены. Все въ классѣ должно быть приспособлено къ тому, чтобы здоровье дѣтей не страдало отъ скопленія ихъ въ ограниченномъ пространствѣ.

Величина классовъ должна строго сообразоваться съ количествомъ учащихся. Извѣстно, что для дыханія взрослаго человѣка въ теченіи одного часа нужно 12 куб. футовъ воздуха. Полагая, что для дѣтей это количесто должно быть нѣсколько меньше, примѣрно 10 куб. футовъ, легко найдти, какъ великъ долженъ быть классъ, напримѣръ для 30-ти учениковъ, которые проводятъ въ немъ 3—4 часа сряду ($10 \times 4 \times 30$ к. ф.).

Баронъ Корфъ приводитъ другой разсчетъ для класснаго помѣщенія, выведеный имъ изъ опыта и наблюденій. „Если комната, говоритъ онъ, имѣетъ въ длину 10 арш., а въ ширину 8 арш., то, не смотря на то, что нѣкоторое пространство отойдетъ подъ скамьи, учительскій столъ, проходъ между школьными скамьями, классную доску и печь,—въ такой комнатѣ, предполагая въ ней обыкновенную высоту отъ $3^1/_2$ до $4^1/_2$ аршинъ, возможно помѣстить 40 учениковъ. Если вы учреждаете школу на 60 учениковъ, то стройте классную комнату, которая имѣла бы въ

длину 15 или 12 арш., при широтѣ въ 8 или 10 арш., т. е. въ обоихъ случаяхъ по 2 квад. аршина на ученика, т. е. 120 квадратныхъ аршинъ. Чѣмъ меньше разницы между длиною и шириною комнаты, чѣмъ комната квадратнѣе, тѣмъ удобнѣе для учителя, который не будетъ удаленъ и отъ тѣхъ учениковъ, которые займутъ заднія скамьи".

Учитель можетъ и долженъ, по возможности, устранять неблагопріятное вліяніе испорченнаго воздуха, устраивая больную вентиляцію, посредствомъ которой классный воздухъ могъ бы постоянно освѣжаться.

Классы должны быть снабжены *классною мебелью*, подъ которой обыкновенно разумѣются: а) столы и скамьи для учениковъ; б) классная доска; в) учительскій столъ и стулъ.

Ученическіе столы со скамьями (парты) въ послѣдніе годы составляютъ предметъ особенныхъ заботъ многихъ педагоговъ — гигіенистовъ; придумано нѣсколько системъ и одиночныхъ (на 1 ученика), и парныхъ (на 2 ученика) столовъ, нѣкоторыя изъ этихъ системъ (напр. шведскіе одиночные столы) весьма удобны, но непримѣнимы въ настоящее время къ нашимъ сельскимъ школамъ по своей дороговизнѣ; теперь учителю приходится довольствоваться самыми неудобными и неприспособленными къ учебному дѣлу скамьями и такими же столами; приспособленіе ихъ составляетъ прямую его обязанность.

Приспособленіе это главнымъ образомъ должно заключаться въ слѣдующемъ:

1) высота столовъ и скамеекъ должна соотвѣтствовать росту учащихся [1])

2) Столы должны имѣть извѣстный наклонъ (приблизительно 20°), а на краю, обращенномъ къ ученикамъ, планочку во всю длину стола, дабы тетради, доски, книги и прочія учебныя вещи не скатывались и не падали на полъ. Ширина этой наклонной части должна быть такова, чтобы тетради и доски свободно на ней укладывались въ положеніи, требуемомъ правилами письма.

---

[1]) Въ журналѣ „Народная Школа" (1870 г. № 1) г. Сентъ-Клеръ помѣстилъ рисунокъ скамьи, причемъ за основную единицу, отъ которой онъ поставилъ въ зависимости размѣры различныхъ частей скамьи и стола, принятъ *ростъ* ученика. Такъ, высота сидѣнья равняется $^1/_5$ длины тѣла ученика; высота отъ сидѣнья до края стола, обращеннаго къ ученику, составляетъ $^1/_6$ длины тѣла; разстояніе отъ задняго края основы сидѣнья до доски наклонной, о которую ученикъ упирается ногами, равна $^2/_3$ длины тѣла; пространство, необходимое для каждаго ученика по длинѣ стола и сидѣнья для того, чтобы его не толкали сосѣди,—$^5/_{12}$ длины тѣла.

Разстояніе между краемъ наклонной стороны стола и краемъ скамьи должно быть, по возможности, наименьшее, но однако такое, чтобы ученики могли свободно вставать. Въ передней, обыкновенно, ровной части стола слѣдуетъ вдѣлывать чернильницы, дабы устранить безпорядокъ, всегда возникающій въ классѣ, когда онѣ переносятся. Такъ какъ прикрѣпленіе обыкновенныхъ чернильницъ требуетъ излишнихъ работъ на устройство для нихъ мѣстъ, то удобнѣе, вмѣсто нихъ, пользоваться простыми стаканчиками изъ зеленаго стекла, имѣющими дно уже верхняго открытаго края. Подобный стаканчикъ вставляется въ круглое отверстіе передней части стола и удерживается расширеннымъ верхнимъ краемъ, если діаметръ отверстія меньше діаметра этого края.

3) Скамьи должны имѣть спинки, на которыя ученики могли бы опираться и тѣмъ предупреждать искривленіе спиннаго позвоночнаго столба и развитіе сутуловатости. Объ этомъ учитель долженъ позаботиться тѣмъ болѣе, что нестѣсненное, свободное положеніе учениковъ во время урока есть одно изъ условій успѣха. Если школа не располагаетъ средствами, то вмѣсто спинокъ, могутъ служить тѣже столы, но для этого передняя (лицевая) ихъ сторона должна быть задѣлана досками, которыя образовали бы наклонъ снизу вверхъ. Приставленный плотно къ скамьямъ второй рядъ столовъ и будетъ служить спинкою для учениковъ, сидящихъ на скамьяхъ перваго ряда, третій рядъ учениковъ 2-го и т. д. до послѣдняго ряда, скамьи котораго должны имѣть спинки. Эта система столовъ представляетъ то удобство, что она даетъ ученикамъ весьма крѣпкую опору сзади и устраняетъ ломку мебели, которая весьма возможна при системѣ скамеекъ со спинками. Столы должны быть расположены въ классѣ такъ, чтобы свѣтъ падалъ съ лѣвой стороны.

Классная доска должна быть устанавливаема на возвышеніи вмѣстѣ съ учительскимъ столикомъ и стуломъ и притомъ такъ, чтобы свѣтъ падалъ на нее съ боку. При такомъ положеніи ея, всѣ ученики видятъ, что на ней пишетъ или чертитъ товарищъ или учитель.

Учительскій столикъ и стулъ необходимо помѣщать на возвышеніи, впереди учениковъ. Такое нѣсколько возвышенное положеніе даетъ учителю возможность видѣть всѣхъ учениковъ и внимательно слѣдить за ними. При показаніи рисунковъ и разныхъ другихъ предметовъ во время преподаванія ему не надо будетъ подходить къ заднимъ рядамъ скамеекъ: возвышенное

положеніе относительно учениковъ дѣлаетъ предметъ видимымъ цѣлому классу.

Ученье въ сельскихъ школахъ происходитъ преимущественно въ холодное время года (конецъ осени, зима и ранняя весна); поэтому учитель обязанъ позаботиться объ аккуратномъ и здоровомъ *ея отопленіи*. Въ большинствѣ школъ на это важное условіе въ настоящее время не обращаютъ должнаго вниманія, слѣдствіемъ чего бываетъ то, что въ школахъ или жарко, душно и притомъ угарно отъ ранняго закрыванія печей вьюшками, или въ нихъ такъ холодно, что и ученики и учитель сидятъ въ тепломъ платьѣ, а руки коченѣютъ отъ холода. Понятно, что при такомъ положеніи школьныхъ порядковъ не можетъ быть и рѣчи о правильныхъ систематическихъ занятіяхъ. Кромѣ заготовленія топлива (какого бы то нибыло) своевременно, учитель обязанъ позаботиться о правильномъ отопленіи, которое доставляло бы классу равномѣрную теплоту и избавляло бы учениковъ отъ угара.

Обезпечивъ школу хорошимъ отопленіемъ, вентиляціею, необходимо снабдить ее водою хорошаго качества.

Вода составляетъ одну изъ главнѣйшихъ составныхъ частей нашего организма, а потому употребленіе ея въ видѣ питья есть одно изъ главнѣйшихъ условій жизни. Хотя всякая вода можетъ удовлетворить жажду, но не всякая годится для питья. Ключевая вода—самая здоровая; въ ней находятся въ растворенномъ состояніи: 1, воздухъ, 2, углекислота и 3, незначительное количество минеральныхъ солей. Всѣ эти вещества придаютъ ключевой водѣ особый, пріятный, освѣжающій вкусъ.

Рѣчная вода, особенно озерная (вообще стоячая), не имѣетъ этихъ качествъ и нерѣдко содержитъ въ растворѣ вредныя для насъ вещества (особенно животныя и растительныя); въ ней часто находится нѣкоторая примѣсь въ видѣ мельчайшихъ частицъ пыли (глина, черноземъ), уничтожающая ея прозрачность и дѣлающая ее мутною. Прежде чѣмъ пить такую воду, необходимо очистить ее какъ отъ вредныхъ веществъ, растворенныхъ въ ней, такъ и отъ механическихъ примѣсей. Этотъ процессъ очищенія воды называется *фильтрованіемъ*. Фильтруютъ воду различными способами, но всѣ они основаны на свойствѣ крупно толченаго угля и песка задерживать какъ механическія примѣси, такъ и растворы органическихъ веществъ, а также уничтожать дурной запахъ и вкусъ.

Самая чистая и хорошая вода легко портится, если за кадкою, въ которой она содержится, нѣтъ присмотра. Въ школѣ же, гдѣ собираются крестьянскія дѣти, вообще мало пріученныя къ чистотѣ, тѣмъ болѣе необходимо наблюдать, чтобы вода, очищенная посредствомъ угля или инымъ какимъ способомъ, не превратилась снова въ мутную, негодную для питья жидкость. А такое превращеніе легко можетъ совершиться, если ученики будутъ прямо изъ кадки черпать воду. Необходимо устранить это, и къ кадкѣ придѣлать крышку на петляхъ и запирать ее на замокъ, внизу же вставить одинъ или два крана. Если всѣ эти, повидимому, мелочныя заботы и заставятъ учителя похлопотать, за то онъ будетъ вознагражденъ сознаніемъ, что сдѣлалъ съ своей стороны все, что требуетъ отъ него долгъ.

Не говоря уже о томъ, что соблюденіе всѣхъ гигіеническихъ условій несомнѣнно окажетъ благодѣтельное вліяніе и на самые успѣхи учениковъ.—подобная обстановка школы можетъ и въ послѣдующей жизни учащихся, какъ самостоятельныхъ членовъ даннаго общества, принести имъ пользу, такъ какъ они изъ школы, при желаніи учителя, могутъ вынести здравыя понятія о первѣйшихъ жизненныхъ потребностяхъ и примѣнить ихъ къ своей жизни. Это едва ли не единственный путь, которымъ можетъ улучшиться бытъ нашего сельскаго сословія въ санитарномъ отношеніи.

Преслѣдуя ту же цѣль, учитель долженъ заботиться о поддержаніи *внѣшняго порядка и чистоты* въ школѣ.

Классная комната есть единственное, послѣ церкви, мѣсто, куда крестьянскія дѣти приходятъ учиться и воспитываться. Необходимо поэтому, чтобы самый наружный видъ классной комнаты научилъ ихъ чистотѣ, порядку и развилъ бы въ нихъ стремленіе къ нимъ. Подобно тому, какъ каждый почти живущій при бѣдной обстановкѣ чувствуетъ невольное уваженіе къ хорошо и удобно меблированному дому, въ который приводитъ его судьба, какъ каждый старается показаться въ этомъ домѣ приличнымъ, почище одѣться,—такъ точно и крестьянскій мальчикъ, живущій по большей части нечисто, безъ малѣйшихъ и самыхъ необходимыхъ удобствъ, входя въ чисто прибранный, незагрязненный классъ, чувствуетъ себя стѣсненнымъ, если на немъ сапоги (или лапти) грязны, если волосы не причесаны, лицо не умыто и пр. Онъ всячески старается явиться въ школу почище и опрятнѣе.

Чистота и порядокъ въ классной комнатѣ достигаются тщательною уборкою ея по окончаніи занятій ежедневно. Если при школѣ есть сторожъ, то приборъ класса и другихъ школьныхъ помѣщеній долженъ, конечно, лежать на его прямой обязанности; учитель только наблюдаетъ, чтобы эта обязанность выполнялась служащимъ аккуратно. Въ весьма многихъ школахъ не бываетъ, однако, отдѣльнаго служителя. За ними въ такомъ случаѣ присматриваютъ и изрѣдка прибираютъ или церковный сторожъ, или служитель волостнаго правленія. При такомъ порядкѣ дѣла, неаккуратность приборки, нечистота классныхъ комнатъ становятся самымъ обыкновеннымъ явленіемъ школьной жизни. Учитель долженъ устранить это, для чего онъ можетъ пользоваться услугами болѣе взрослыхъ учениковъ, которые по очереди должны оставаться послѣ уроковъ въ классѣ, подметать его, отирать пыль со столовъ и пр. Этотъ трудъ не можетъ быть обременителенъ для сельскихъ мальчиковъ, исполняющихъ въ домашнемъ быту болѣе трудныя работы. Привыкнувъ мало по малу заботиться о чистотѣ и опрятности своей школы, они перенесутъ эту привычку и въ свою домашнюю жизнь.

Но одно подметаніе и ежедневная уборка школьнаго помѣщенія не можетъ устранить накопленія грязи, приносимой учениками; необходимо, хотя разъ въ недѣлю, мыть полы и вообще приводить школу въ опрятный видъ. Ничтожный расходъ на это вполнѣ вознаграждается тѣмъ облагораживающимъ вліяніемъ, которое могутъ имѣть на дѣтей чистота и опрятность. Такой же порядокъ долженъ быть соблюдаемъ относительно сохраненія классныхъ принадлежностей и учебныхъ пособій [1]).

§ 51. *Опредѣленіе того, чего можно достигнуть въ воспитательномъ отношеніи этими средствами въ виду того, что народная школа—заведеніе открытое и въ виду краткости періода воспитанія въ ней.* Пребываніе дѣтей въ народной школѣ продолжается три, рѣдко четыре года; а такъ какъ учебныхъ мѣсяцевъ въ народной школѣ бываетъ въ годъ не болѣе шести, то всего дѣти обучаются въ школѣ втеченіи всего своего курса 18 мѣсяцевъ. Каждый годъ для нихъ раздѣляется на двѣ половины: осенью и зимою они ходятъ въ школу и учатся, а весною и лѣтомъ участвуютъ въ сельскихъ работахъ. Имѣя

---

[1]) Подробнѣе обо всемъ этомъ можно читать въ сочиненіи Клепке „Школьная дѣтетика. Ученіе о сбереженіи здоровья дѣтей, посѣщающихъ школу“. 1872.

въ виду краткость этого періода воспитанія дѣтей въ школѣ, прерываемаго при томъ ежегодно очень длинными промежутками, въ которые дѣти совершенно оставляютъ школу, нельзя надѣяться достигнуть многаго въ воспитательномъ отношеніи. Воспитательныя вліянія имѣютъ наибольшую силу, когда они часты и непрерывны; а между тѣмъ этихъ-то условій и нѣтъ въ народной школѣ; ежегодно дѣти оставляютъ ее на продолжительное время и живутъ среди совершенно другихъ условій и вліяній, рѣдко согласныхъ съ тѣми, подъ которыми они находятся въ школѣ, а иногда даже и противоположныхъ имъ. Поэтому, какъ бы хорошо ни была устроена народная школа во всѣхъ отношеніяхъ, достаточно, если она своими учрежденіями, порядками, ученіемъ и вообще всѣми своими вліяніями *пробудитъ въ дѣтяхъ сознаніе своего человѣческаго достоинства и назначенія, представляя имъ въ лицѣ учителя образецъ порядочности и честности, уяснитъ имъ ихъ религіозныя и нравственныя обязанности и внушитъ любовь и стремленіе къ гуманности, чистотѣ и порядку.*

Понятно, что для достиженія этихъ цѣлей школа должна не только обучать, но и *воспитывать*. Въ самой школѣ непосредственно на развитіе нравственности въ дѣтяхъ дѣйствуютъ уроки по Закону Божію, которые должны не только осмыслить всѣ религіозные обряды, совершаемые крестьянами безсознательно, не только познакомить учащихся съ историческимъ повѣствованіемъ о жизни Спасителя, но должны прежде всего научить дѣтей жить такъ, чтобы они съ честію носили имя христіанина. Далѣе, кромѣ вліянія обученія, о чемъ уже было говорено, привычка соблюдать величайшій порядокъ во всемъ, что окружаетъ ученика въ школѣ, перенесенная на его хозяйство и домашній бытъ, дастъ самые лучшіе плоды. Надлежащая школьная дисциплина, согрѣвая сердце ребенка ласкою и дружескимъ обращеніемъ и развивая его чувство, воспитываетъ въ тоже время въ немъ волю, уваженіе къ другимъ, уваженіе къ закону и чувство собственнаго достоинства. Наконецъ, весьма плодотворно въ воспитательномъ отношеніи можетъ дѣйствовать на учениковъ содержаніе тѣхъ статей, которыя они прочтутъ въ классной книгѣ для чтенія.

ЧАСТЬ II.

Дидактика.

§ 52. *Содержаніе дидактики и раздѣленіе ея на общую и частную.* Дидактика, или наука объ обученіи, имѣетъ предметомъ своимъ законы, правила, средства и методы обученія, при разсмотрѣніи и изложеніи которыхъ она касается или *обученія вообще*, или обученія *тѣмъ или другимъ предметамъ въ частности.* Отсюда происходитъ раздѣленіе дидактики на *общую и частную.* Первая излагаетъ общіе законы и правила обученія; слѣдовательно, содержитъ *теорію* его, почему называется еще *теоретическою;* вторая указываетъ примѣненіе этихъ законовъ и правилъ къ обученію тому или другому предмету въ частности; слѣдовательно, ближе указываетъ *практику* обученія, почему называется также *практическою или прикладной,* иначе, *методологіей.*

§ 53. *Ограниченіе содержанія дидактики въ виду цѣли обученія въ начальной народной школѣ.* Такъ какъ цѣль изученія дидактики духовными воспитанниками состоитъ въ подготовленіи ихъ къ учительству въ начальныхъ школахъ, то нѣтъ особенной надобности излагать дидактику во всей ея полнотѣ; достаточно ограничиться, въ настоящемъ случаѣ, въ виду указаннаго обстоятельства, изложеніемъ изъ ея содержанія существенно-необходимаго для практики начальнаго обученія въ народныхъ школахъ. Сюда относятся: 1) средства обученія главныя и второстепенныя, что составитъ содержаніе общей дидактики, и 2) методы обученія предметамъ курса начальной школы, — содержаніе частной дидактики или методологіи начальной народной школы.

ГЛАВА I.

Общая дидактика.

§ 54. *Главныя средства обученія.* Средствами обученія называются со стороны учителя такія его дѣйствія, посредствомъ

которыхъ онъ сообщаетъ ученикамъ свѣдѣнія, и со стороны учениковъ такія ихъ дѣйствія, посредствомъ которыхъ они усвоюютъ и укрѣпляютъ въ своемъ сознаніи и памяти воспринятыя ими свѣдѣнія. Средства обученія, которыя имѣютъ въ виду эту прямую цѣль, т. е. воспріятіе и усвоеніе свѣдѣній, можно назвать *главными*, Они содѣйствуютъ: а) или воспріятію, или б) усвоенію воспринятаго. Кромѣ нихъ есть средства обученія второстепенныя, которыя условливаютъ и облегчаютъ дѣйствіе главныхъ.

§ 55. *Средства помогающіе воспріятію.* Слово есть общее и главное средство взаимнаго духовнаго общенія между людьми; оно же есть и главное орудіе преподаванія и можетъ имѣть въ немъ двоякое примѣненіе: или 1, только учитель пользуется имъ и излагаетъ послѣдовательно преподаваемый предметъ, а ученики при этомъ только слушаютъ и, вмѣстѣ съ словами, воспринимаютъ преподаваемое; или 2, учитель и ученики пользуются словомъ попеременно. Отсюда происходятъ двѣ главныя формы обученія: *акроаматическая* (отъ греческаго ἀκροάομαι слушаю). въ которой учитель сообщаетъ учащимся, въ связномъ изложеніи, извѣстныя готовыя знанія, извѣстный учебный предметъ, а духовная дѣятельность учащихся состоитъ при этомъ только въ слушаніи и воспріятіи сообщаемаго учителемъ, и *эротематическая* (отъ греческаго ἐρωτάω спрашиваю, изслѣдую, отыскиваю), состоящая въ томъ, что учитель только руководитъ учениковъ въ пріобрѣтеніи извѣстныхъ знаній, или въ отысканіи извѣстныхъ истинъ. Эту форму обученія можно назвать *вопросно-отвѣтною*, потому что она состоитъ въ вопросахъ учителя и въ отвѣтахъ учениковъ. При этомъ учитель можетъ поступать двоякимъ образомъ: 1, посредствомъ вопросовъ, расположенныхъ по извѣстному плану и въ послѣдовательномъ порядкѣ, постепенно, шагъ за шагомъ доводитъ учащихся до предположенной цѣли обученія, или 2, обозначивъ эту цѣль и давъ лишь нѣкоторыя руководящія указанія и только намѣтивъ путь, предоставитъ нахожденіе истины, пріобрѣтеніе извѣстнаго знанія самимъ ученикамъ. Въ первомъ случаѣ будетъ *катехизическая* форма преподаванія (отъ греческаго κατηχίζω наставляю, учу): во второмъ *эвристическая* (отъ εὑρίσκω нахожу, открываю). Но обѣ эти формы не могутъ считаться особыми, самостоятельными формами; онѣ представляютъ только два вида эротематической формы обученія.

Нѣкоторые педагоги указываютъ еще третій видъ этой формы, именно *діалогическій*, когда учитель, такъ сказать, бесѣдуетъ съ учениками, и посредствомъ вопросовъ или вызываетъ въ нихъ новыя мысли, или обнаруживаетъ ихъ заблужденія, неправильность ихъ понятій, сужденій и т. п. Эта форма обученія называется также *сократическою* по имени Сократа, употреблявшаго діалогическую форму въ своихъ бесѣдахъ [1]).

Такимъ образомъ существуютъ двѣ главныя самостоятельныя формы обученія: *акроаматическая* и *эротематическая* или *вопросно-отвѣтная*. *Деиктическая* есть особый видъ акроматической, а *катехизическая*, *эвристическая* и *діалогическая* представляютъ только измѣненія эротематической формы обученія.

Акроаматическая форма обученія, въ своемъ *деиктическомъ* видѣ, необходима при самомъ началѣ обученія, когда ученики еще вовсе незнаютъ преподаваемаго предмета и совершенно неумѣютъ выражаться, такъ что учителю приходится излагать самое первое основаніе всего ученія. Далѣе, акроаматическая форма преподаванія должна быть употребляема тогда, когда ученики настолько уже развиты и подготовлены, что могутъ правильно воспринимать и усвоять связное и послѣдовательное изложеніе учителя. Наиболѣе же отвѣчающею въ начальныхъ школахъ должна считаться эротематическая форма, хотя противъ нея и дѣлаются нѣкоторыя, правда, не совсѣмъ основательныя возраженія. Такъ говорятъ, что 1) она не соотвѣтствуетъ развитію дѣтей. Сократу можно было, продолжаютъ возражатели, имѣть дѣло съ аѳинскими взрослыми и образованными гражданами, дѣтскія же силы не развиты и потому къ нимъ этотъ методъ не приложимъ. Онъ является какимъ то педагогическимъ фокусомъ, такъ какъ учителю въ своихъ вопросахъ самому приходится давать и отвѣтъ. 2) Если и допустить, что этотъ

---

[1]) Кромѣ этихъ общепринятыхъ формъ, въ нѣкоторыхъ педагогическихъ руководствахъ встрѣчается еще одна форма преподаванія, когда учитель *показываетъ* ученикамъ самый предметъ или модель, изображеніе его, и заставляетъ повторять за нимъ учениковъ то, что онъ говоритъ объ этомъ предметѣ. Но эта форма, называемая *деиктическою* (отъ греческаго δείκνυμι показываю) и употребляемая обыкновенно при самомъ началѣ обученія, когда ученики не имѣютъ еще никакого представленія о предметѣ и совершенно не умѣютъ выражаться, не есть какая либо особая форма преподаванія, а представляетъ только извѣстный видъ *акроаматической* формы.

методъ приложимъ къ дѣтямъ, то обученіе дѣтей будетъ идти очень медленно; развѣ возможно деревенскимъ дѣтямъ пройдти тѣ пути, по которымъ шло человѣчество, открывая тотъ или другой законъ? 3) Наконецъ, онъ можетъ быть примѣненъ лишь только къ нѣкоторымъ предметамъ. Опъ примѣнимъ, напримѣръ, къ ариѳметикѣ и грамматикѣ (грамматическіе примѣры), но какимъ образомъ можно приложить эту форму въ исторіи, гдѣ имѣется рядъ фактовъ, равно — къ катихизису и географіи?— Нетрудно видѣть односторонность этихъ возраженій. 1) Говорятъ—эвристическій методъ не по силамъ для дѣтей. Но, во 1-хъ, иное дѣло открыть что-нибудь въ первый разъ, иное— во второй. Напримѣръ, ни частныя лица, ни правительство не вѣрили Колумбу, что возможно открытіе новаго материка, и считали его человѣкомъ вздорнымъ. Между тѣмъ, когда Колумбъ открылъ Америку, всѣ заговорили, что если бы не Колумбъ, такъ кто нибудь другой открылъ бы ее послѣ. Такъ и тутъ: открытъ весьма ясный путь, по которому ученику также легко заниматься, какъ намъ открывать Америку послѣ Колумба. Во 2-хъ, ученики занимаются подъ руководствомъ учителя, который знаетъ, что легко и что трудно, и потому будетъ обращать вниманіе учениковъ на нужные факты и нетрудныя сравненія. Въ 3-хъ, этотъ методъ соединяется съ наглядпымъ обученіемъ, что много помогаетъ составленію надлежащаго понятія. Такъ, напримѣръ, когда дѣти считаютъ тѣ или другіе предметы, они сами легко выводятъ изъ этого общее правило сложенія и вычитанія. 2) Медленно. Дѣйствительно, но слѣдуетъ ли отсюда, что форма обученія непригодна? Лучше учить медленно, но за то основательно, чѣмъ наоборотъ. Въ догматической формѣ для учениковъ меньше умственнаго труда, впечатлѣніе слабѣе, оттого скоро и забывается. Притомъ, для школьника нужна не куча свѣдѣній, на то, чтобы извѣстное занятіе дало умственную работу и тѣмъ развило вкусъ, пріучило находить въ трудѣ наслажденіе, ибо, если нѣтъ удовольствія въ занятіяхъ, не будетъ и охоты къ дальнѣйшему обученію. Это то и достигается эвристическимъ методомъ, гдѣ дается умственная работа, гдѣ есть самостоятельность. 3) Дѣйствительно, разсматриваемый методъ примѣнимъ и притомъ вполнѣ къ изученію математики, роднаго языка, къ наглядному обученію физикѣ, но въ тоже время отчасти—и къ географіи, исторіямъ, катихизису. Къ географіи эвристическій методъ приложимъ главнымъ образомъ при изученіи

географической терминологіи. Дѣти сами могутъ составлять термины изъ сравненія предметовъ. Затѣмъ ихъ примѣнимъ въ географическихъ задачахъ. Какъ скоро ребенокъ получитъ извѣстныя свѣдѣнія о странѣ (находится ли она при морѣ, рѣкѣ), отъ него можно требовать опредѣлить, напримѣръ, дѣятельность человѣка по даннымъ отношеніямъ. Эвристическій методъ можетъ быть приложимъ и *къ священной исторіи*, въ примѣненіи историческихъ фактовъ въ нравственномъ отношеніи къ нашей дѣятельности, напримѣръ, отношеніе дѣтей къ Ною. При изученіи катихизиса изъ основныхъ двухъ догматовъ о паденіи человѣка и искупленіи его выводятся всѣ слѣдствія изъ нихъ вытекающія. Бытіе Бога выводится также по эвристическому методу. Напримѣръ—отецъ семьи, одинъ хозяинъ, одинъ царь и пр. Чтобы эта форма приносила пользу, нужно умѣнье учителя формулировать и подбирать вопросы, а именно: 1) вопросы должны быть точны и ясны, но не двусмысленны; 2) чтобы въ рѣшеніи ихъ работалъ цѣлый классъ, а не одни сообразительные и при этомъ не требовалось бы спѣшныхъ отвѣтовъ; 3) въ концѣ урока все добытое знаніе должно быть сформировано, и наконецъ, 4) необходимо напередъ обдумывать вопросы, которые должны рѣшать ученики. Такимъ образомъ эвристическій методъ очень труденъ и требуетъ значительной подготовки и работы со стороны учителя. Нужно заботиться, чтобы образованіе велось попреимуществу по эвристической формѣ обученія.

§ 56. *Возраженія противъ науки о методахъ вообще.* Отъ возраженій противъ эвристическаго метода естественно перейти къ возраженію противъ самой науки о методахъ вообще. Говорятъ, что успѣхъ школы зависитъ не отъ метода, а отъ *учителя*: отъ его готовности, старанія и развитія. Дайте, говорятъ, хорошій методъ худому учителю и ничего не выйдетъ; худой же методъ въ рукахъ преданнаго своему дѣлу учителя будетъ хорошъ. На это должно сказать, что здѣсь уменьшается значеніе метода и преувеличивается значеніе учителя. Несомнѣнно, что хорошій учитель, его расположеніе къ дѣлу, его личный тактъ имѣютъ большое значеніе въ дѣлѣ обученія, но отсюда нельзя заключать, что методъ не имѣетъ значенія; дайте хорошій методъ хорошему учителю и дѣло пойдетъ еще лучше, и наоборотъ. Да и какимъ же образомъ методъ—указаніе правильнаго пути—не можетъ служить для пользы школы и обученія? Легкость и быстрота обученія въ значительной степени зависятъ отъ

метода. Чтобы убѣдиться въ этомъ стоитъ только припомнить, какъ много прежде требовалось и времени и труда для обученія чтенію по буквенному способу и какъ сократилось оно теперь? Точно также облегчены методы обученія и по другимъ предметамъ.

§ 57. *Наглядность.* „Первое ученье", говоритъ Дицель, „должно быть начато съ *показыванія* дѣтямъ того, что они должны усвоить, а потомъ уже можно будетъ выводить знанія извнутри, изъ ихъ духа. Въ то же время дѣти должны и научиться говорить, чтобы быть въ состояніи правильно точно и опредѣленно передать словами то, что они видятъ, мыслятъ, дѣлаютъ. И то и другое вмѣстѣ—ясное чувственное (т. е. посредствомъ органовъ чувствъ) воспріятіе предмета и правильное названіе его—даютъ въ результатѣ вѣрное пониманіе его и дѣлаютъ произведенное имъ впечатлѣніе отчетливымъ и прочнымъ. Поэтому учитель долженъ сначала самъ *показывать и говорить*; этимъ онъ сообщаетъ первый необходимый матеріалъ для ученія". *Показываніе предмета*, или методъ *наглядного обученія* состоитъ вообще въ томъ, что учитель, говоря объ извѣстныхъ предметахъ, показываетъ ученикамъ эти предметы или изображенія ихъ. Этотъ методъ основывается на несомнѣнныхъ психологическихъ данныхъ. Извѣстно, что понятія объ опытныхъ предметахъ, лежащія въ основѣ нашихъ сужденій и умозаключеній, образуются изъ представленій, а эти послѣднія въ свою очередь возникаютъ изъ ощущеній или воспріятій внѣшнихъ чувствъ и внутренняго чувства. Правильность и ясность понятій существенно зависитъ отъ правильности и ясности лежащихъ въ ихъ основѣ представленій, а качество этихъ послѣднихъ въ свою очередь—отъ полноты, правильности и ясности ощущеній или *чувственнаго созерцанія* (въ обширномъ смыслѣ слова). Никакія словесныя объясненія не въ состояніи произвести въ насъ столь точнаго и живаго представленія о предметѣ внѣшняго или внутренняго опыта, какъ собственное созерцаніе его, *видъ* его или непосредственное знакомство съ нимъ. Таковъ одинъ изъ естественныхъ законовъ нашего познанія. Очевидно, что онъ долженъ имѣть весьма важное значеніе въ дѣлѣ обученія, которое должно слѣдовать, по возможности, естественнымъ законамъ умственнаго развитія.

Первый обратилъ должное вниманіе на необходимость наглядности въ обученіи Амосъ Коменскій (Чехъ, род. 1592 г., ум.

1673 г.); затѣмъ теорія наглядnаго обученія была усиленно развиваема многими педагогами, въ особенности знаменитымъ Песталоцци и современными намъ. Въ настоящее время это обученіе существуетъ въ двухъ видахъ: во-первыхъ—какъ общій вспомогательный пріемъ при элементарномъ преподаваніи всѣхъ предметовъ и въ этомъ видѣ составляетъ *наглядность* обученія: во вторыхъ, какъ рядъ особенныхъ занятій, для которыхъ назначаются отдѣльные часы, или какъ одинъ изъ предметовъ, входящихъ въ курсъ народной школы, какъ общіе вступительные уроки; въ этомъ видѣ оно извѣстно подъ именемъ *наглядnаго обученія*.

Пользуясь наглядностію, учитель главнымъ образомъ долженъ преслѣдовать слѣдующія цѣли: а, помощію всесторонняго ознакомленія учениковъ съ даннымъ предметомъ, развить въ нихъ наблюдательность и способность подмечать характерныя черты предметовъ; б, составлять о нихъ ясное понятіе и в, точно выражать его словами. Для достиженія этихъ цѣлей учитель обязанъ выполнять слѣдующія условія:

1, предметъ урока долженъ быть показанъ ученикамъ. Если же онъ, кромѣ глаза, можетъ производить впечатлѣнія и на другіе органы чувствъ (напримѣръ: пахучій цвѣтокъ, хрупкій мѣлъ, упругая резина, тяжелое желѣзо), то эти впечатлѣнія должны быть восприняты дѣтьми: полнота впечатлѣній сообщаетъ представленіямъ живость и отчетливость.

2, совершенно незнакомый ученикамъ предметъ долженъ быть показанъ имъ только послѣ того, какъ учитель убѣдится, что они имѣютъ понятіе о предметахъ, на него *похожихъ*. Этимъ устанавливается та необходимая связь между пережитыми впечатлѣніями и новыми, въ силу которой эти послѣднія оставляютъ прочные слѣды.

3, Ученики должны указывать прежде всего главные отличительные признаки (свойства) даннаго предмета.

4, На основаніи этихъ признаковъ учащіеся пріискиваютъ соотвѣтствующее названіе предмету; учитель только помогаетъ имъ въ этомъ, предлагая наводящіе вопросы.

5, За неимѣніемъ настоящаго предмета учитель показываетъ дѣтямъ модель его; къ картинкамъ (изображеніямъ) прибѣгаетъ только за неимѣніемъ модели, причемъ раскрашенную картинку предпочитаетъ нераскрашенной, а эту послѣднюю простому рисунку.

6, Если на картинкѣ изображено нѣсколько предметовъ, то учитель чѣмъ либо заслоняетъ всѣ другіе, чтобы сосредоточить вниманіе учениковъ на одномъ.

7, Когда ученики достаточно ознакомились съ предметомъ необходимо его принять (отложить въ сторону) и потребовать отъ нихъ самаго краткаго описанія. Это можетъ служить учителю средствомъ убѣдиться, всѣ ли ученики составили ясное понятіе о предметѣ; въ случаѣ ошибокъ и неточнаго обозначенія признаковъ, предметъ снова показывается, причемъ обращается вниманіе учащихся на то, что не замѣчено ими.

8, При ознакомленіи учащихся съ различными предметами, необходимо указывать имъ на такія свойства ихъ, которыя имѣютъ какое бы то ни было значеніе въ практической жизни. Подобныя указанія сообщаютъ бесѣдамъ большую занимательность, возбуждаютъ въ дѣтяхъ большой интересъ.

9, Если содержаніемъ урока служатъ различнаго рода разсказы, то имъ должно предшествовать показываніе *картинъ*, изображающихъ главные предметы разсказа. По нимъ учащіеся съ помощію учителя сами должны опредѣлять эти моменты, а затѣмъ подробности сообщаются учителемъ.

10, Послѣ такого ознакомленія дѣтей съ содержаніемъ разсказа, онъ читается имъ изъ книги, причемъ учитель выясняетъ имъ остальныя подробности.

Соблюдая по возможности всѣ эти условія, учитель достигнетъ цѣлей наглядnаго обученія: разовьетъ въ учащихся наблюдательность, имѣющую вліяніе на дальнѣйшее ихъ самообразованіе и пріучитъ ихъ передавать только свои мысли.

§ 58. *Мнѣнія педагоговъ объ этомъ средствѣ и историческій очеркъ развитія принципа наглядности.* Почти всѣ замѣчательные педагоги отъ Коменскаго и Песталоцци до настоящаго времени высказались рѣшительно въ пользу наглядности при элементарномъ обученіи, такъ что вопросъ о полезности и необходимости этого средства обученія дѣло рѣшенное въ современной педагогической наукѣ. Но относительно того, какіе предметы должны входить въ составъ наглядnаго обученія,—объ этомъ были различныя мнѣнія. Различіе это зависѣло отъ того, что одни педагоги обращали вниманіе собственно на цѣль обученія, такъ называемую, матеріальную—считали особенно важнымъ предварительный запасъ свѣдѣній, заботясь о томъ, чтобы ихъ было какъ можно больше и чтобы они имѣли важность по

самому своему значенію въ наукѣ или въ жизни (Денцель, Дистервегъ). Другіе, напротивъ, считали свѣдѣнія, которыя сообщаются при этомъ обученіи дѣтямъ, почти безразличными, и все вниманіе обращали на возбужденіе способностей ученика (на цѣль, такъ называемую, формальную), преимущественно на развитіе наблюдательности, дара слова, (Песталоцци, Тюркъ, Грассманъ). Но такъ какъ обѣ эти цѣли такого рода, что одна изъ нихъ не можетъ быть достигаема безъ того, чтобы не достигалась въ то же время и другая, то соединеніе ихъ нисколько не противорѣчитъ существу и задачамъ наглядnаго обученія. Поэтому, сообразно съ правильно понимаемою цѣлью наглядnаго обученія, должно избирать для бесѣдъ предметы, доступные *непосредственному* наблюденію (въ дѣйствительности или въ изображеніяхъ) и такія стороны предметовъ, воспріятіе и усвоеніе которыхъ, будучи по силамъ дитяти, доставляло бы ему нужныя свѣдѣнія и развивало бы, по возможности, всѣ способности, необходимыя для дѣйствительно успѣшнаго ученія въ школѣ. Такіе предметы находятся отнюдь не въ одной какой-либо области знанія, напримѣръ, въ естествознаніи, какъ думаютъ нѣкоторые педагоги, но во всѣхъ трехъ главныхъ областяхъ нашего свѣдѣнія—въ природѣ, въ жизни человѣческой и въ законѣ Божіемъ (изображенія событій изъ священной исторіи). Къ этимъ предметамъ относятся всѣ слѣдующіе школьные уроки, и учитель, при наглядномъ обученіи, которое должно приготовлять къ этимъ урокамъ, не долженъ забывать ни одной изъ этихъ областей, выбирая изъ каждой доступное дѣтскому пониманію. „Умственныя и словесныя упражненія“, говоритъ Грассманъ, „должны служить основой для преподаванія всѣхъ предметовъ обученія. Поэтому, въ отношеніи къ матеріалу, они должны быть организованы такъ, чтобы содержали въ себѣ начатки всѣхъ отдѣльныхъ отраслей обученія.

Чтобы составить себѣ понятіе о наглядномъ обученіи, какъ одномъ изъ предметовъ, входящихъ въ курсъ народной школы, необходимо выяснить возникновеніе его въ исторіи. Первый шагъ въ дѣлѣ введенія наглядности принадлежитъ человѣку, который не былъ педагогомъ практикомъ и не занимался методикой элементарнаго обученія, именно—англійскому философу Бэкону. Возставая противъ сложившагося въ средніе вѣка и господствовавшаго еще въ его время схоластическаго метода преподаванія и изученія наукъ, Бэконъ тѣмъ самымъ залагалъ новые пріемы

изслѣдованія, намѣчалъ новый путь для изученія. Схоластическое преподаваніе сводилось главнымъ образомъ къ запоминанію и заучиванію *словъ* учителя, при чемъ вовсе не обращалось вниманіе на то, имѣютъ ли дѣти или нѣтъ достаточный запасъ представленій и реальныхъ познаній, чтобы съ каждымъ словомъ и каждой фразой учителя соединять опредѣленный смыслъ и значеніе. Что же касается изученія наукъ, то единственнымъ средствомъ къ пріобрѣтенію познаній служили книги, при чемъ также не считалось необходимымъ непосредственное наблюденіе предмета и изслѣдованіе фактовъ науки. Такимъ образомъ учащееся юношество пріобрѣтало свои знанія только со словъ другихъ, а не путемъ свободной самодѣятельности. Въ противоположность этому, Бэконъ требовалъ, чтобы пріобрѣтеніе познаній опиралось на непосредственномъ воспріятіи впечатлѣній отъ изучаемаго предмета, начиналось съ разсматриванія и *наблюденія вещей*, т. е. предметовъ и явленій природы. Непосредственное *чувственное воспріятіе* Бэконъ считалъ зародышемъ, исходнымъ пунктомъ, жизненнымъ принципомъ всего интеллектуальнаго развитія и всякой науки.

Первое примѣненіе этого принципа къ *элементарному обученію* сдѣлалъ Коменскій. Поэтому собственно онъ и является настоящимъ основателемъ наглядnаго обученія. Нападая на современное ему обученіе, Коменскій главною его ошибкою признаетъ обыкновеніе начинать дѣло съ языка, съ однихъ словъ и уже потомъ переходить къ самымъ предметамъ. „Надо учить дѣтей“, говоритъ онъ, „черпая знанія и мудрость не изъ книгъ, а изъ созерцанія неба и земли. Обученіе должно начинаться съ реальнаго воззрѣнія, а не словеснаго описанія предметовъ. Только изъ такого воззрѣнія развивается точное знаніе“. Коменскій считаетъ возможнымъ въ первые годы обученія, путемъ наглядныхъ бесѣдъ, положить въ душу ребенка „начало всему тому, что слѣдуетъ изучать человѣку“. Изъ области физики, говоритъ онъ, ребенокъ можетъ узнать, что такое вода, земля, воздухъ, огонь, дождь, снѣгъ, ледъ, камень, желѣзо, дерево, растеніе, птица, рыба, рогатый скотъ и т. д. Равнымъ образомъ онъ можетъ ознакомиться съ названіемъ и назначеніемъ различныхъ органовъ своего тѣла, по крайней мѣрѣ, внѣшнихъ. Все это въ указанномъ возрастѣ усвоется легко и является пропедевтикою естествознанія. Далѣе, ребенокъ пріобрѣтаетъ и первоначальныя свѣдѣнія изъ оптики, научившись различать и назвать свѣтъ, мракъ, тѣнь; главные

цвѣта, бѣлый, черный, красный и т. д. Знакомство съ *астрономіей* начинается съ того, что ребенокъ узнаетъ, что называется небомъ, солнцемъ, мѣсяцемъ, звѣздами, и замѣчаетъ, что они ежедневно восходятъ и заходятъ. Введеніемъ въ географію служитъ ознакомленію ребенка съ тѣмъ, что такое гора, долина, поле, рѣка, деревня, мѣстечко, городъ, смотря по тому, насколько мѣстожительство ребенка даетъ возможность къ наглядному ознакомленію съ этими предметами. Пріобрѣтеніе понятія о томъ, что такое часъ, день, недѣля, годъ и т п., наконецъ вчера, третьяго дня, завтра, послѣ завтра и т. д. служитъ основою изученія *времени* (хронологія). Пріучая ребенка вспоминать и пересказывать, что случилось новаго, какимъ образомъ тотъ или другой поступилъ въ томъ или другомъ случаѣ, мы подготовляемъ его къ познанію того, чѣмъ занимается *исторія*. Элементарныя свѣдѣнія изъ *ариѳметики* ребенокъ пріобрѣтаетъ, научаясь различать, что значитъ мало или много, считать до 10-ти, замѣчать, что 3 больше двухъ, что 1, приложенная къ 3-мъ, составляетъ 4 и т. д. Основаніе изученію *геометріи* полагается тѣмъ, что дѣти узнаютъ, что значитъ большой и маленькій, длинный и короткій, широкій и узкій, толстый и тонкій; равнымъ образомъ, что такое линія, крестъ, кругъ и т. д., или когда они видятъ, напримѣръ, какимъ образомъ то или другое измѣряется пядью, локтемъ, саженью и проч.“. Подобнымъ образомъ Коменскій показываетъ, какимъ образомъ дѣти пріобрѣтаютъ первоначальныя свѣдѣнія изъ другихъ наукъ. Средствомъ къ пріобрѣтенію всѣхъ подобныхъ знаній можетъ служить все, что только окружаетъ ребенка.

Изъ вышеприведеннаго видно, какимъ образомъ ребенокъ, еще до поступленія въ школу, можетъ быть ознакомленъ, по мнѣнію Коменскаго, съ основными элементами того, что преподается въ школѣ и что ему придется изучать тамъ. Коменскій въ особенности ясно указалъ, въ чемъ должны состоять *предметъ и цѣль наглядnаго обученія*, „Я всегда старался, говоритъ онъ достигнуть того, чтобы рѣчь учащагося заключала только то, что онъ самостоятельно обнялъ духомъ, что впечатлѣлось въ душѣ его какъ живой образъ, возникшій изъ созерцанія самаго предмета“.

Такъ какъ до Песталоцци, не смотря на реформаторскіе попытки отдѣльныхъ личностей, обученіе вообще велось по-старому, т. е. путемъ исключительно словесной передачи съ одной сто-

роны и механическаго усвоенія словъ учителя съ другой, то часто приходится встрѣчать мнѣніе, будто Песталоцци первый открылъ принципъ наглядности и первый ввелъ наглядное обученіе. Такое мнѣніе, очевидно, ошибочно. Тѣмъ не менѣе несомнѣнно, что Песталоцци былъ одинъ изъ замѣчательныхъ дѣятелей въ области элементарнаго обученія вообще и нагляднаго обученія въ частности, и никто не оказалъ такого могущественнаго вліянія на учебную организацію новой народной школы, какъ онъ. Въ дидактическомъ отношеніи главное стремленіе его направлено было къ тому, чтобы предохранить или отъучить дѣтей отъ „пустословія“, дать ихъ рѣчи *содержаніе*, почерпнутое изъ внѣшняго или внутренняго опыта. Сущность его системы, по выраженію Дистервега, заключается въ „воспитаніи самостоятельности посредствомъ „нагляднаго познанія“. Онъ старался ввести дѣйствительно наглядное обученіе, предметомъ котораго прежде всего (но исключительно) долженъ быть, по мнѣнію Песталоцци, *самъ человѣкъ* (именно человѣческое тѣло), какъ это подробно изложено ученикомъ и сотрудникомъ Песталоцци, *Крузи*, въ его сочиненіи „Книга для матерей“.

Вопросъ о наглядномъ обученіи, выдвинутый Песталоцци на первый планъ въ ряду другихъ вопросовъ школьнаго обученія, подвергся обстоятельной разработкѣ, какъ въ спеціальныхъ сочиненіяхъ по этому вопросу, такъ и въ сочиненіяхъ вообще объ обученіи въ народной школѣ. Выходя изъ основныхъ положеній, выставленныхъ Песталоцци, многіе педагоги до послѣдняго времени продолжали разработывать и совершенствовать курсъ нагляднаго обученія. Для нашей цѣли достаточно указать здѣсь только на важнѣйшія и болѣе выдающіяся сочиненія, относящіяся къ данному вопросу. Послѣ самаго Песталоцци и Крузи слѣдуетъ прежде всего назвать *Тюрка*. Онъ уже не считаетъ цѣлесообразно выбраннымъ предметомъ человѣческое тѣло; для нагляднаго обученія онъ избираетъ предметы изъ ближайшей среды, окружающей ребенка, распредѣляетъ ихъ по внѣшнимъ чувствамъ, посредствомъ которыхъ они воспринимаются (видимыя, слышимыя и т. д.) и объясняетъ на основаніи непосредственнаго наблюденія этихъ предметовъ, общія основныя представленія (категоріи: форму, цвѣтъ, покой, движеніе, направленіе, причину, дѣйствіе, употребленіе и т. д.

Педагогъ Грассманъ издалъ руководство, въ которомъ наглядное обученіе является, главнымъ образомъ, средствомъ на-

учить дѣтей правильно выражаться о предметахъ внѣшняго міра, ихъ качествахъ, свойствахъ, взаимныхъ отношеніяхъ. Для этой цѣли Грассманъ предлагаетъ наглядные уроки, какъ упражненіе въ мышленіи и разговорѣ, располагая ихъ въ естественной послѣдовательности, переходя отъ близкаго къ отдаленному, отъ знакомаго къ менѣе знакомому, или вовсе незнакомому.

О наглядныхъ умственныхъ и словесныхъ упражненіяхъ Грассманъ говоритъ слѣдующее: *Цѣль* ихъ—ознакомить дѣтей съ предметами внѣшняго міра, съ ихъ свойствами, положеніемъ и отношеніями; руководить дѣтей къ правильному воспріятію предметовъ и явленій внѣшняго міра и преобразованію этихъ воспріятій во внутренній міръ представленій, возможно точно соотвѣтствующій внѣшнему, и путемъ бесѣдъ развивать рѣчь дѣтей, прежде всего по отношенію къ выраженію мыслей о предметахъ, доступныхъ внѣшнимъ чувствамъ. Выборъ того, о чемъ слѣдуетъ вести съ дѣтьми бесѣду въ данное время, не долженъ быть предоставляемъ случаю, произволу и минутному настроенію, ибо въ противномъ случаѣ обученіе сдѣлалось бы безпорядочною болтовнею о томъ, о семъ, а больше ни о чемъ: такая болтовня ведетъ только къ разсѣянности и поверхностности; но съ самаго начала занятій учитель постоянно долженъ имѣть въ виду опредѣленную цѣль и стремиться къ достиженію ея извѣстнымъ, напередъ опредѣленнымъ путемъ. При этомъ умственныя и словесныя упражненія должны служить основою для преподаванія всѣхъ предметовъ обученія. Поэтому, въ отношеніи къ матеріалу, они должны быть организованы такъ, чтобы содержали въ себѣ начатки всѣхъ отдѣльныхъ отраслей обученія, и по мѣрѣ того, какъ путемъ подобнаго рода упражненій, ученики пріобрѣтутъ необходимыя предварительныя свѣдѣнія для занятій тѣмъ или другимъ предметомъ отдѣльно, могутъ быть назначаемы и отдѣльные учебные часы для этихъ предметовъ; такимъ образомъ, благодаря означеннымъ упражненіямъ, является возможность правильно распредѣлить учебное время“. Въ другомъ мѣстѣ Грассманъ говоритъ: „Въ предыдущемъ изложеніи достаточно ясно указана цѣль умственныхъ и словесныхъ упражненій и ихъ отношеніе къ другимъ предметамъ обученія: они составляютъ общую основу, какъ для изученія роднаго языка, такъ и всѣхъ остальныхъ предметовъ обученія въ народной школѣ. Этими упражненіями должно начинаться вообще обученіе и изъ нихъ, какъ отъ общаго ствола, постепенно должны выдѣляться раз-

личныя вѣтви обученія, переходя, съ одной стороны въ систематическое преподаваніе общеполезныхъ свѣдѣній (изъ области реальныхъ наукъ, міровѣдѣнія), съ другой,—направляясь къ ближайшему разсмотрѣнію внутренней и духовной стороны человѣческой природы и (особенно) дѣятельности нашихъ духовныхъ силъ".

Денцель въ своемъ "*Изложеній наглядnаго обученія*", въ противуположность упомянутымъ выше педагогамъ, обращаетъ вниманіе болѣе на матеріальную, чѣмъ на формальную сторону наглядnаго обученія, изъ котораго развиваетъ его также, какъ общее подготовительное обученіе, изъ котораго развиваются всѣ другіе отрасли преподаванія. Предметомъ наглядnаго обученія служатъ: классная комната, школа, человѣческое тѣло, домашнія и семейныя отношенія, отеческій домъ, деревня, или городъ, садъ, или огородъ; луга, поля и виноградникъ; лѣса, горы, холмы и долины; воды; животныя; небо; перемѣны въ природѣ, человѣкъ въ отношеніи къ природѣ.

Дистервегъ въ своемъ сочиненій „*Обученіе въ школѣ малолѣтнихъ*", высказываетъ слѣдующія общія положенія относительно цѣли и метода наглядnаго обученія: „5—6 лѣтнее дитя, поступающее въ школу, обыкновенно находится еще на такой ступени духовнаго развитія, что нуждается *въ подготовкѣ* къ обученію въ собственномъ смыслѣ. Необходимо пробудить въ немъ внимательность, развязать его языкъ: отъ этихъ двухъ условій преимущественно зависитъ успѣшность ученія. Для достиженія-то столь великихъ и важныхъ задачъ и служатъ такъ называемыя „наглядныя и словесныя упражненія", входящія въ курсъ перваго года ученія. Они называются „наглядными" упражненіями потому, что способность наглядnаго воспріятія есть основаніе всего истиннаго интеллектуальнаго развитія; они называются „словесными" упражненіями, потому что только усвоенный дѣтьми навыкъ словесно выражать свои представленія и мысли можетъ удостовѣрять насъ въ томъ, что они владѣютъ правильными представленіями. Обѣ стороны разсматриваемыхъ упражненій составляютъ одно неразрывное цѣлое: воспріятіе составляетъ содержаніе, а словесное выраженіе воспріятія—форму упражненій; содержаніе и форма въ каждомъ обученіи должны быть неразрывно связаны; поэтому-то наглядныя и словесныя упражненія составляютъ основу всего элементарнаго обученія. Для разсматриванія и наблюденія дѣтямъ должны быть предла-

гаемы дѣйствительные, реальные предметы, и затѣмъ все замѣченное и воспринятое дѣти должны выражать въ рѣчи. Дѣло учителя — посредствомъ наводящихъ вопросовъ направлять вниманіе дѣтей на ту или другую сторону предмета; при отвѣтахъ дѣтей слѣдуетъ обращать вниманіе на то, чтобы отвѣты были опредѣленны, точны, выражены полными предложеніями, каждое слово произносимо раздѣльно, отчетливо, и вся фраза съ надлежащей интонаціей. Развитіе навыка и умѣнья владѣть устною рѣчью — главная задача подобнаго рода упражненій. Поэтому не слѣдуетъ допускать полуотвѣтовъ, неяснаго произношенія, отвѣта въ полголоса, или однимъ словомъ. Названія, незнакомыя ученикамъ, должны быть сказаны, но *послѣ того*, какъ дѣти получатъ живое непосредственное воспріятіе признака, или предмета въ разнообразіи его признаковъ. Сперва предметъ, а потомъ уже обозначающее слово! Говорить дѣти должны то по-одиночкѣ, то цѣлымъ классомъ, то сидящіе на одной скамейкѣ, то на другой. Единство упражненій Дистервегъ полагаетъ не въ единствѣ предмета, но въ единствѣ цѣли и метода. Сочиненіе Дистерверга имѣется въ русскомъ переводѣ, подъ заглавіемъ „Начатки дѣтскаго школьнаго ученія“.

Изъ вышеприведеннаго историческаго очерка видно, что уже Коменскій вѣрно опредѣлилъ *цѣль и предметъ* наглядnаго обученія, и что Тюркъ и Грассманъ въ существенномъ совершенно согласны какъ между собою, такъ и съ Коменскимъ. Данцель и Дистервегъ, въ своихъ учебныхъ планахъ наглядnаго обученія, хотя и ставятъ на первомъ мѣстѣ *объекты* воспріютія, но при этомъ держатся также того мнѣнія, что при веденіи наглядныхъ упражненій слѣдуетъ имѣть въ виду не столько положительное знаніе, сколько развитіе внѣшнихъ чувствъ, внимательности, наблюдательности, образованіе элементарныхъ основныхъ представленій и развитіе дара слова дѣтей, и что неглядное обученіе должно составлять посредственную, переходную ступень отъ естественнаго умственнаго роста дѣтей до поступленія въ школу къ методическому изученію отдѣльныхъ предметовъ школьнаго ученія. Таковъ совершенно естественный и раціональный взглядъ на наглядное обученіе большинства замѣчательныхъ педагоговъ настоящаго столѣтія.

§ 59. *Педагогическія ошибки, возможныя при пользованіи наглядностію. Вредное и невредное облегченіе ученія.* Дѣти не могутъ отнестись съ своимъ наблюденіемъ къ міру дѣйстви-

тельному такъ, какъ относится къ нему естествоиспытатель: для воображенія дитяти этотъ міръ съ его растительною и животною жизнію, съ его свѣтлымъ небомъ, журчащими ручьями, лѣсами и долинами, полонъ поэзіи, есть чарующая сказка. Наглядное обученіе не должно разрывать этого наивнаго, поэтическаго союза дѣтской души съ природою и учитель, который, сопутствуя дѣтямъ въ прогулкахъ, сталъ бы встрѣчаемыя ими явленія педантически *классифицировать* и подводить ихъ подъ рубрики, который при каждомъ случаѣ представлялъ бы сознанію дѣтей, на мѣсто живой природы, системы Линнея и Бюфона, который предупредительно диктовалъ бы имъ впечатлѣнія и созерцанія,—такой учитель искоренилъ бы въ дѣтяхъ чутье природы, живое сознаніе ея величія, красоты и безпредѣльной оригинальности. Обучать дѣтей въ такомъ направленіи, спѣшить съ анализомъ дѣйствительности прежде, чѣмъ они усвоили ея образы симпатически и прикрѣпили ихъ навсегда къ своей личности золотою цѣпью поэтическихъ наслажденій и радостей, дѣлать анализъ прежде, чѣмъ природа совершила въ сознаніи дѣтей богатый эмпирическій синтезъ, это значило бы убивать умственныя силы дѣтскаго возраста. Пусть лучше дѣти изучаютъ природу въ ея непосредственныхъ явленіяхъ, воспитываютъ ея игру прежде всего воображеніемъ и сердцемъ, привыкаютъ относиться къ ней, какъ къ источнику чистыхъ радостей и душевной свѣжести. Поэтому дѣти должны имѣть довольно досуга, чтобы съ полной свободой обращаться съ явленіями природы, наблюдать ихъ и наслаждаться ими безъ предзанятыхъ мыслей или задачъ. Методическіе опыты, при которыхъ ученики измѣряютъ, взвѣшиваютъ и сосчитываютъ, не исключаются этимъ, но они составляютъ своего рода уроки и входятъ въ самые разнообразные виды школьнаго обученія. Они совершаются для рѣшенія задачъ, возникающихъ при обученіи, и требуютъ всей строгости и серьезности послѣднихъ. Они поставляютъ ученика къ внѣшнему предмету въ отношеніе теоретическое, какъ къ выдѣленному факту, и даютъ знаніе отвлеченное. Наконецъ, они никакъ не могутъ замѣнить того знанія, которое чувствуется въ душѣ ученымъ, какъ часть его жизни, его судьбы и его радостей, и которое дается свободнымъ обращеніемъ дѣтей среди явленій природы.

Далѣе, частое, почти постоянное, обращеніе знанія дѣтей исключительно къ чувственной сторонѣ явленій можетъ имѣть неблагопріятное слѣдствіе для ихъ умственнаго образованія въ

томъ отношеніи, что сдѣлаетъ его одностороннимъ. При встрѣчѣ съ каждой истиной дѣти будутъ искать осязательнаго, такъ сказать, подтвержденія ея, которое, какъ извѣстно, возможно относительно далеко не всѣхъ истинъ. Такое направленіе можетъ убить въ дѣтяхъ живую вѣру во все, что не можетъ быть видимо глазомъ или ощупано руками. А между тѣмъ дѣйствительность далеко не исчерпывается одною ея чувственною стороною; есть достовѣрность факта, но есть и достовѣрность идеи, внутренняго чувства, умозаключенія, опирающаяся иногда на весьма отдаленныя данныя. Поэтому, отъ непосредственной, настоящей наглядности нужно постепенно переходить къ наглядности посредственной, отдаленнѣйшей. Здѣсь предметомъ рѣчи можетъ быть не только величина, образъ, цвѣтъ, связь, количество, сходство разсматриваемыхъ предметовъ, но также ихъ происхожденіе, употребленіе, польза, вредъ, а наконецъ и нравственное значеніе.

Наглядное обученіе должно быть въ тоже время подготовленіемъ къ обученію отвлеченному, подготовленіемъ мѣрила для изученія предметовъ, неподлежащихъ наглядности.

Ученики должны учиться отвлекать, потому что безъ этого они не пріобрѣтутъ никакихъ *понятій*; ихъ *разсудокъ* не будетъ развиваться. Поэтому, если справедливо, что обученіе не можетъ *начинаться* съ отвлеченій, то и наглядности нельзя всегда придерживаться, но надо вести учениковъ отъ конкретнаго къ отвлеченному, отъ чувственнаго воспріятія къ понятію. Понятіе должно являться какъ *результатъ* полученнаго чувственнаго воспріятія и наблюденія.

Учитель долженъ избѣгать указанныхъ крайностей, весьма возможныхъ при употребленіи наглядности въ обученіи.

Наконецъ, при этомъ нужно соблюдать еще одно, весьма важное требованіе: сколько можно менѣе диктовать ученику познанія и сколько можно болѣе содѣйствовать тому, чтобы ученикъ *самъ* пріобрѣталъ ихъ изъ тѣхъ элементовъ, которые даны въ его личныхъ состояніяхъ, а эти состоянія происходятъ, когда ученикъ вообще чувствуетъ себя среди міра дѣйствительныхъ вещей. При всякомъ пріобрѣтенномъ познаніи ученикъ долженъ чувствовать, что частички этого познанія принадлежатъ ему самому, его *самодѣятельности*, его труду, его *самообразованію*. Какъ только не исполняется это требованіе, и знанія даются въ изготовленномъ видѣ, такъ что ученику ничего не остается дѣлать, какъ только принять ихъ и усвоить, то такое облегченіе ученія ста-

новится вреднымъ уже по одному тому, что не возбуждаетъ въ ученикѣ самодѣятельности, не говоря уже о непрочности получаемаго такимъ путемъ знанія.

§ 60. *Объясненія. Виды объясненій.* Обученіе начинается съ показыванія и наглядnаго изученія предмета учениками, при чемъ они воспринятое посредствомъ наблюденія научаются выражать словами. Если же предметъ такого рода, что не можетъ быть показанъ ученикамъ, или же если рѣчь идетъ о предметѣ болѣе или менѣе имъ извѣстномъ и не встрѣчается потому надобности въ наглядномъ изученія его, то учитель дѣлаетъ *обозначеніе* предмета, или даетъ *начальное понятіе* о немъ. Учитель говоритъ ученикамъ прежде всего, *что* онъ будетъ сообщать имъ, обозначаетъ предметъ свойственными ему словами, названіями, даетъ представленіе о немъ въ *одномъ предложеніи*, котораго на первый разъ достаточно для дѣтей. Слова и познанія, употребляемыя при этомъ учителемъ, должны быть какъ можно болѣе точны, понятны, а предложенія кратки и просты. Всякое многословіе, фигуральность выраженій равно какъ и сколько нибудь сложные приступы—неумѣстны; послѣдніе, если и можно допустить, то развѣ какъ выраженіе *прямаго перехода* отъ одного предмета къ другому, или отъ урока къ уроку. Здѣсь же наконецъ, требуется наибольшая внятность рѣчи, чтобы всѣ ученики разслышали и замѣтили, о чемъ начинается урокъ. Вообще каждое выраженіе учителя должно быть *ясно, точно, просто и кратко*, безъ лишнихъ словъ, правильно относительно языка и должно быть произносимо *съ надлежащимъ удареніемъ и медленно*.

Непосредственно за обозначеніемъ, или начальнымъ понятіемъ о предметѣ, слѣдуетъ *объясненіе*. Лучше всего, если слова, выражающія понятіе, ясны сами по себѣ. Если же этого нельзя предполагать, какъ это большею частію бываетъ при обученіи малыхъ дѣтей, то слова должны быть объяснены изъ производства изъ словъ и названій мѣстнаго нарѣчія, знакомаго дѣтямъ, изъ наглядныхъ опытовъ, называемыхъ воспоминаніями дитяти, примѣрами, смотря по тому, что изъ всего этого окажется наиболѣе удобнымъ и пригоднымъ. Объясненіе словъ будетъ уже объясненіемъ понятій, ибо каждое слово должно соединяться и переходить къ ученику съ опредѣленнымъ понятіемъ. Тѣмъ не менѣе учитель не долженъ забывать, что онъ объясняетъ собственно не слова, а понятія, т. е. предметы, обозначаемые ими; все это объясненіе есть развитіе начальнаго понятія о предметѣ, т. е. ука-

заніе необходимыхъ и существенныхъ признаковъ его, которые должны быть обозначены раздѣльно и вмѣстѣ связно и съ которыми не должны смѣшиваться признаки случайные, далекіе, чтобы такимъ образомъ предметъ былъ понятъ и какъ бы обнятъ въ его цѣлости, со всѣхъ существенныхъ сторонъ.

Описаніе. Если чувственно воспринимаемый предметъ не можетъ быть сдѣланъ наглядными дѣтямъ ни чрезъ показанія, ни чрезъ изображеніе, то прибѣгаютъ или къ *сравненію*, или къ *описанію*. При сравненіи показывается или указывается дѣтямъ извѣстный подобный предметъ и затѣмъ объясняется, въ какихъ признакахъ данный предметъ съ объясненіемъ сходенъ и въ какихъ несходенъ. Это — обыкновенный путь, который очень часто употребляется въ ежедневной жизни. При описаніи дается въ словахъ живое и ясное представленіе о предметѣ, соображаясь съ прежде видѣннымъ и понятымъ.

Описаніе есть, въ общемъ смыслѣ, *обширное* объясненіе предмета по его чертамъ или свойствамъ и отношеніямъ, являющимся *въ пространствѣ* съ цѣлью дать какъ бы видѣть предметъ, т. е. представлять его себѣ съ такою живостію, какъ мы представили бы его, если бы онъ былъ предъ нами въ дѣйствительности. Оно употребляется тамъ, гдѣ дѣло идетъ о предметѣ или малоизвѣстномъ, даже совсѣмъ новомъ, который притомъ нельзя объяснить изъ простой наглядности и близкихъ примѣровъ, или же очень сложномъ, представляющемъ много разнообразія, подробностей, случайныхъ чертъ, которыя, однако, надобно уловить, обнять для полноты и гармоніи цѣлаго представленія. Личные опыты дѣтей бросили свѣтъ въ ихъ сознаніе. Описанія увеличиваютъ этотъ свѣтъ. Все, что сродно или что связывается съ предметами, которые уже знакомы дѣтямъ, дѣлается и само знакомо для нихъ. Чужія страны, города, давно прошедшія событія,—все это представляется имъ въ дневномъ свѣтѣ и въ отчетливыхъ краскахъ, которыя учитель заимствуетъ изъ вещей, хорошо извѣстныхъ и близкихъ дѣтскому сознанію. Описаніе есть пріемъ особенно трудный. Съ одной стороны нужно имѣть строгое отвлеченное понятіе о вещи, съ другой—выразить это понятіе языкомъ живаго воображенія, воспроизводящаго всю сцену, среди которой находится эта вещь. Признаки отвлеченные нужно замѣнить признаками впечатлительными для чувствительности. Черты существенныя нужно обозначать посредствомъ случайныхъ явленій. Общее положеніе человѣка мыслящаго нужно перевести на инди-

видуальное положеніе зрителя. Нужно избирать центральную мысль, т. е. укрѣпить умственное созерцаніе на срединномъ и болѣе выпукломъ мѣстѣ или качествѣ предмета и съ этого пункта, какъ съ высоты, обозрѣвать отдѣльныя части картины, группируя ихъ по ихъ совмѣстности, близости и т. п.; нужно переходить къ этимъ частямъ и въ тоже время оставаться на избранной высотѣ; другими словами, мысли объ этихъ частяхъ должны только развивать и пополнять образъ цѣлаго. Связь частей съ цѣлымъ должна быть не столько логическая, сколько эстетическая, основанная на единствѣ сцены, на единствѣ обзора и эстетическаго колорита явленій; въ противномъ случаѣ описаніе непремѣнно перейдетъ въ разсужденіе. Для пріобрѣтенія искусства описывать умно и живо, учителю необходимо искать себѣ учителей между великими талантами нашей литературы; художественныя описанія полезно ему заучивать наизусть; сцены, описанныя дѣйствительными талантами, онъ долженъ прочитывать дѣтямъ по книгѣ и прочитывать по нѣсколько разъ.

§ 61. *Разсказъ* есть описаніе явленій по ихъ связи между собою *во времени*, выражающей также и *внутреннюю связь* по развитію ихъ изъ общаго начала, общихъ близкихъ или отдаленныхъ причинъ и вліянію однихъ явленій на другія. Періодъ школьнаго обученія дѣтей постепенно наполняется сказками, баснями, анекдотами, миѳическими разсказами, далѣе разсказами поучительными изъ воспоминаній, жизнеописаній, путешествій. Разсказъ примѣняется и къ описанію явленій изъ жизни природы, таковы, напримѣръ, разсказы изъ естественной исторіи. Но собственно разсказомъ называется описаніе явленій изъ жизни людей, народовъ, всего человѣчества: это разсказы—историческіе. Для начальнаго преподаванія исторіи разсказываніе есть простѣйшій и пригоднѣйшій способъ. Дѣти любятъ слушать сказки и разсказы и легче многаго замѣчаютъ и повторяютъ ихъ. Нужно только умѣть пользоваться этимъ способомъ, ведя разсказы не о чемъ нибудь и какъ нибудь, а о предметахъ нужныхъ, достойныхъ изученія и притомъ правильно, сообразно съ цѣлію обученія. Въ частности, при разсказываніи нужно имѣть въ виду слѣдующія правила:

1) Каждый разсказъ долженъ имѣть въ виду единство, выражая нѣчто опредѣленное, цѣлое; всего лучше, если-бы отдѣльные, цѣльные разсказы совпадали съ уроками, чтобы изъ каждаго урока выяснилось нѣчто опредѣленное, законченное.

2) Лучше брать по меньше предметовъ для разсказыванія, но за то избранный предметъ разсказывать съ большею полнотою, описывать съ большею подробностію. Дѣти хотятъ знать все въ подробности, и только подробное изображеніе событія получаетъ живость для дѣтей, даетъ имъ какъ бы созерцать его въ дѣйствительности, слѣдовательно и лучше упомнить его и понять. Поэтому разсказы для дѣтей должны быть обстоятельны: они должны входить во всѣ мелочи, какія обыкновенно отличаютъ дѣйствительность. Если разсказы, сочиненные на заданную тему, бываютъ скучны, то это отъ того, что событіямъ такого рода не достаетъ всей индивидуальности, не достаетъ плоти и крови, которыми характеризуется дѣйствительность. Между тѣмъ „Робинзонъ“ также написанъ на извѣстную моральную тему, и тѣмъ не менѣе онъ составляетъ любимѣйшую книгу дѣтей во всѣхъ странахъ Европы; дѣти, читая приключенія Робинзона, принимаютъ въ его судьбѣ живѣйшее участіе, поправляютъ его дѣйствія, подаютъ ему совѣты и тому подобное.

3) Разсказъ настраиваетъ сознаніе дѣтей такъ, какъ будто они находятся при самомъ совершеніи событій. Это состояніе непріятно нарушается, когда учитель сбивается на общія разсужденія, или употребляетъ слова и обороты рѣчи, которые способны почему нибудь останавливать на себѣ вниманіе учениковъ. Поэтому къ разсказыванію не слѣдуетъ примѣшивать разсужденій и затѣйливыхъ оборотовъ въ рѣчи. Пусть описываемыя лица и событія говорятъ сами за себя; пусть нарисованныхъ учителемъ живыхъ образахъ ихъ дѣти усматриваютъ ихъ внутренній смыслъ, сами собою назидаются примѣрами исторіи, какъ живыми уроками жизни, образами нравственнаго соверщенствованія. Библейскія повѣствованія обнаруживаютъ особенную притягательную силу на духъ человѣка своей неподражаемой простотой и отсутствіемъ всякихъ разсужденій, которыя поворачивали бы вниманіе читателя отъ событія къ лицу повѣствующему. Чтобы быть простымъ и яснымъ, учитель долженъ привыкать переноситься мысленно на мѣсто самаго событія, погружаться въ его созерцаніе, слѣдить за его дѣйствительнымъ развитіемъ и совершеніемъ и пользоваться тѣмъ естественнымъ и несочиненнымъ языкомъ, который самъ собою возникаетъ изъ этого состоянія.

§ 62. *Разсужденіе* состоитъ изъ сужденій и выводовъ и примѣняется преимущественно къ изложенію предметовъ отвлеченныхъ, теоретическихъ по содержанію или особенно сложныхъ

по объему. Оно наиболѣе умѣстно при обученіи юношей на возрастѣ, когда мыслительность ихъ уже довольно развилась и окрѣпла. Но иногда нужно бываетъ и для дѣтей составлять краткія *формулы* въ видѣ общихъ положеній, которыя служили бы основаніемъ для цѣлаго ряда выводовъ, примѣненій. Сюда относятся *правила*, *пословицы*, *изреченія*, которыми богато народное слово и которыя составляютъ плодъ вѣковаго опыта народа и человѣчества. Особенно богато ими слово Божіе, откуда они частію перешли въ народное слово.

§ 63. *Правила объясненія дѣтямъ общихъ и отвлеченныхъ понятій.* Для науки понятіе имѣетъ тѣмъ большую годность, чѣмъ больше оно отрѣшено отъ случайныхъ опытовъ, которые содѣйствовали его образованію. Поэтому въ наукѣ употребляются общія и отвлеченныя понятія, которыя должны быть объясняемы дѣтямъ. Понятіе объясняетъ то, что должно быть мыслимо при каждомъ частномъ опытѣ, а частные опыты въ этомъ отношеніи суть какъ бы экземпляры понятія, которые подходятъ подъ него далеко не въ одинаковой степени: есть экземпляры болѣе или менѣе нормальные; въ такихъ экземплярахъ больше выражается содержаніе понятія, нежели въ другихъ. Въ душѣ человѣка какъ понятіе, такъ и тѣ опыты, изъ которыхъ оно образовалось, соединены болѣе или менѣе тѣсно: мы никогда не мыслимъ безъ чувственныхъ образовъ, которые, поднимаясь въ воспоминаніяхъ, сопутствуютъ нашимъ понятіямъ, какъ примѣры ихъ, и прибавляютъ такимъ образомъ къ очевидности умственной очевидность опытную. Существованіе такой связи между понятіями и ихъ чувственными образами доказывается тѣмъ, что когда мы хотимъ опредѣлить содержаніе понятій, то, вмѣсто трудныхъ логическихъ пріемовъ, съ помощію которыхъ мы опредѣляемъ понятіе по его родовымъ и видовымъ признакамъ, мы всего скорѣе, или на первый разъ, обращаемся къ примѣрамъ этого понятія, знакомымъ намъ изъ опыта. Когда спросить дитя, что такое птица, оно отвѣчаетъ: птица—это курица, гусь, ворона и всѣ птицы. Въ сущности этотъ отвѣтъ значитъ: посмотрите на эти экземпляры, отдѣлите въ нихъ признаки общіе, постоянные и существенные, найдите то содержаніе, по отношенію къ которому эти различные экземпляры суть *одно и тоже*,—и вы разрѣшите вопросъ о томъ, что такое птица. Но перечисленіе экземпляровъ не рѣшаетъ вопроса, а только предлагаетъ методъ для его рѣшенія. Этотъ дѣтскій методъ опредѣлять понятія

даетъ педагогу одно очень важное указаніе, именно: можно научить человѣка всему на свѣтѣ, но мышленію, пониманію научиться нельзя; это его собственное дѣло. Къ мышленію можно только возбуждать опытами, воспоминаніями, задачами и постановкою затрудненій, при которыхъ умъ чувствуетъ себя стѣсненнымъ и которыя поэтому онъ усиливается устранить, опредѣляя строже и выясняя болѣе свои собственныя понятія. Но если въ душѣ понятія и ихъ чувственные образы соединены болѣе или менѣе тѣсно, то обученіе не должно разрывать эту связь, иначе выйдетъ умъ отвлеченный, не способный быстро и счастливо ориентироваться среди сложныхъ явленій дѣйствительности, оно должно только сдѣлать эту связь разнообразною и подвижною. Плохо, если, напримѣръ, при размышленіи о человѣкѣ вообще, намъ предносится въ душѣ только образъ дѣловаго и просвѣщеннаго европейца и если намъ не удается воспроизводить при этомъ образы негровъ, малайцевъ и другихъ еще болѣе дикихъ племенъ. Также плохо, если при мысли о животныхъ въ памяти ученика возникаютъ одни и тѣ же образы лошадей, быковъ, слоновъ и никогда не уступаютъ своего мѣста образамъ пчелы, рыбы, червяка и т. д. Поэтому, при объясненіи дѣтямъ общихъ и отвлеченныхъ понятій, нужно руководствоваться слѣдующими правилами: 1, понятіе о душѣ ученика должно сопровождаться воспитаніемъ его чувственныхъ представленій; 2, эти представленія должны быть самыя разнообразныя, и для этого ихъ надобно брать или образовывать изъ самыхъ разнородныхъ круговъ явленій; 3, понятіе должно быть съ одинаковою легкостію переносимо, при помощи воспоминанія, на каждое изъ такихъ представленій, пристрастіе здѣсь вредно; 4, во всѣхъ этихъ отношеніяхъ понятіе должно превратиться, по законамъ содружества, въ *органъ* многосторонникъ воспоминаній. Таково гармоническое отношеніе между понятіемъ и чувственнымъ созерцаніемъ. Изъ него происходятъ особенная жизненность и свѣжесть мышленія, также легкая примѣнимость понятій къ опытамъ. Мышленіе же, которое движется въ отвлеченныхъ, отрѣшенныхъ отъ опыта понятіяхъ, есть дѣятельность неестественная, искусственная; понятія должны быть соединены съ чувственными созерцаніями такъ, какъ простая душа соединена съ сложнымъ тѣломъ.

§ 64. *Средства, помогающія усвоенію или укрѣпленію воспринятаго: вопросы. Вопросно-отвѣтная* или *эротема-*

тическая форма обученія бываетъ, какъ мы видѣли, *катехизическая, эвристическая и діалогическая или сократическая.*

При *катехизической* формѣ учитель цѣлымъ рядомъ вопросовъ, расположенныхъ послѣдовательно, по извѣстному плану, доводитъ учащихся до предположенной цѣли урока, до усвоенія имъ извѣстнаго учебнаго матеріала. *Наводящіе вопросы* при этомъ предлагаются такъ, что въ каждый послѣдующій вопросъ входитъ часть предъидущаго.

При *эвристической* формѣ преподаванія ученикамъ предлагаются только нѣкоторые вопросы и указывается *выводъ*; найдти его учащіеся должны сами. Эта форма примѣняется во всѣхъ случаяхъ, когда нужно отыскать что-либо, рѣшить ту или другую задачу (напримѣръ, въ ариѳметикѣ).

При *діалогической* (разговорной) формѣ преподаванія учитель бесѣдуетъ съ учениками съ цѣлью ознакомиться съ ихъ понятіями о какомъ либо предметѣ, обнаружить ихъ заблужденія, если понятія эти неточны, неправильны, возбудить въ нихъ новыя мысли.

Эротематическая форма обученія, во всѣхъ своихъ видахъ, вмѣстѣ съ дейктическою, составляютъ вообще *элементарную* форму, которая должна преобладать на начальной ступени обученія, слѣдовательно въ начальныхъ школахъ. Значеніе этой формы обученія, по отношенію къ учащимъ, состоитъ въ слѣдующемъ: а) она представляетъ лучшее средство для возбужденія и поддержанія вниманія учащихся; б) она управляетъ и развиваетъ постепенно способность мышленія и доставляетъ возможность ученикамъ пріобрѣтать знанія свои самодѣятельно; в) она развиваетъ и образуетъ рѣчь учениковъ; г. даетъ возможность учителю во всякое время убѣдиться въ томъ, усвоили-ли ученики преподанное и въ какой степени; обнаружить пробѣлы въ ихъ занятіяхъ и неясность въ пониманіи, нетвердость въ усвоеніи, недостатки въ выраженіи и т. д. Зная же тѣ или другіе пробѣлы и недостатки въ усвоеніи преподаваемаго, учитель тотчасъ же можетъ обратить на нихъ свое особенное вниманіе и принять надлежащія мѣры для ихъ устраненія. Наконецъ, д) она постоянно обнаруживаетъ предъ учителемъ состояніе способностей учащихся, такъ что онъ можетъ всегда правильно и цѣлесообразно располагать дальнѣйшій ходъ обученія соотвѣтственно степени развитія своихъ учениковъ.

Между тѣмъ при акроаматической формѣ преподаванія учитель не имѣетъ возможности въ каждый данный моментъ услѣдить,

внимательны ли ученики, понимаютъ ли они вообще преподаваемое, что для нихъ неясно и непонятно и т. п.

Притомъ самодѣятельность учениковъ при этой формѣ преподаванія выражается только въ слушаніи и воспріятіи преподаваемаго, потому что имъ сообщаются уже готовыя знанія учителемъ и, слѣдовательно, ученикамъ нечего находить самимъ эти знанія.

Но, опредѣляясь главнымъ образомъ степенью духовнаго развитія учащихся, форма преподаванія зависитъ, однакоже, и отъ матеріала обученія. Содержаніе нѣкоторыхъ учебныхъ предметовъ не можетъ быть выведено изъ мышленія ученика, а должно быть предварительно сообщено. Таковы, такъ называемые, *фактическіе* предметы, содержащіе извѣстныя фактическія знанія, именно: молитвы, священная и гражданская географія.

Поэтому преподаваніе этихъ предметовъ совершается въ акроаматической формѣ; но тѣмъ неменѣе связное изложеніе должно быть и здѣсь возможно чаще прерываемо вопросами, чтобы постоянно поддерживать вниманіе учениковъ, узнавать, что и какъ они поняли и усвоили, разъяснить непонятное, дополнять пропущенное и возбуждать, поддерживать самостоятельную учебную работу и самодѣятельность учениковъ.

Эротематическая или вопросно-отвѣтная форма обученія должна быть употребляема въ преподаваніи катихизиса, языковъ и математики, т. е. первоначальнаго счисленія, начальнаго курса ариѳметики и геометріи. Къ тремъ послѣднимъ предметамъ особенно приложима *эвристическая* форма преподаванія. Но употребленіе одной вопросно-отвѣтной формы въ элементарномъ преподаваніи катихизиса, языковъ и математики привели бы къ тому, что усвоенныя учениками знанія изъ этихъ предметовъ были бы безсвязны и отрывочны, и ученики не научились бы выражать эти знанія въ правильной и связной рѣчи. Поэтому и здѣсь тоже необходимо участіе акроаматической формы обученія, которая должна смѣнять эротематическую. Такая смѣна должна совершаться, по крайней мѣрѣ, одинъ разъ въ теченіи каждаго урока, и именно въ концѣ урока учитель непремѣнно самъ связно долженъ разсказать, коротко и ясно, пройденное катихизически или эвристически и потомъ заставить пересказать нѣсколькихъ учениковъ. Только изъ этого пересказа, по мѣрѣ правильности и связности его, учитель можетъ вѣрно судить о томъ, насколько усвоили себѣ ученики пройденное на урокѣ, и только такимъ путемъ можетъ онъ научить учениковъ связной и правильной рѣчи

и дать понять имъ, что такое связное, ясное, отчетливое знаніе. Чаще другихъ предметовъ, смѣна обѣихъ формъ обученія происходитъ въ преподаваніи различныхъ отдѣловъ языкознанія: грамматики, объяснительнаго чтенія съ пересказомъ прочитаннаго, при разборѣ литературныхъ образцовъ и т. д. При этомъ нерѣдко учитель въ одинъ и тотъ же урокъ или учебный часъ долженъ употреблять различныя формы обученія. И то служитъ доказательствомъ его искусства и ловкости, если онъ умѣетъ, гдѣ нужно, непринужденно и быстро переходить отъ одной формы обученія къ другой.

При употребленіи всякой учебной формы неизбѣжны вопросы. Даже тогда, когда учитель самъ излагаетъ урокъ, они необходимы, если онъ хочетъ убѣдиться, дѣйствительно ли поняли ученики преподаваемое. Поэтому мы должны обратить вниманіе на *вопросы* и стоящіе съ ними въ тѣсной связи *отвѣты*.

Хорошо вести катихизацію дѣло нелегкое для учителя, какъ это могло бы казаться съ перваго взгляда. Чтобы хорошо спрашивать, со стороны учителя требуется: а, ясное и опредѣленное знаніе предмета, о которомъ онъ спрашиваетъ; поэтому учитель долженъ вполнѣ владѣть своимъ предметомъ, знать его всесторонне и во всѣхъ отношеніяхъ. б, Умѣнье быстро замѣчать, понимаютъ ли его дѣти, когда онъ ихъ спрашиваетъ, и понимаютъ ли то, что они отвѣчаютъ. Для этого онъ долженъ знать духовную природу дѣтей вообще и своихъ учениковъ въ особенности, умѣть поставить себя на ихъ мѣсто и съ ихъ точки зрѣнія смотрѣть на преподаваемый предметъ. в, Навыкъ—безъ долгаго размышленія дѣлать новый соотвѣтствующій вопросъ. При этомъ, такъ какъ учитель никогда не можетъ заранѣе вполнѣ опредѣлить себѣ отвѣтовъ учениковъ, а между тѣмъ каждый послѣдующій вопросъ его долженъ сообразоваться съ даннымъ ученикомъ отвѣтомъ, то учитель долженъ обладать быстрымъ соображеніемъ и легкостію и подвижностью мышленія, чтобы тотчасъ же схватить мысль ученика, воспользоваться его отвѣтомъ и поправить выразившійся въ немъ ходъ мыслей ученика къ предположенной имъ цѣли. Для этого необходимо вполнѣ свободное владѣнье рѣчью, чтобы тотчасъ же поставить новый вопросъ, который бы вызвалъ у ученика желаемый отвѣтъ. Однимъ словомъ, для того, чтобы быть отличнымъ катехетомъ, необходимо имѣть основательныя знанія, ясно понимать дѣтскую душу и потребности ея и обладать живымъ, быстро соображающимъ умомъ.

При употребленіи катехитической формы ученія всегда предполагается, что ученикъ уже имѣетъ какое либо представленіе, или понятіе о предметѣ, находящееся въ душѣ его какъ бы въ скрытомъ состояніи, изъ котораго оно должно быть вызвано, развито и приведено въ возможно полное сознаніе. Поэтому нельзя употреблять катехитической формы ученія, пока ученикъ еще не пріобрѣлъ какого нибудь матеріала и еще не владѣетъ языкомъ настолько, чтобы высказать то, что онъ знаетъ, хотя съ нѣкоторою ясностію и опредѣленностію.

Катихизацію учитель можетъ вести двоякимъ путемъ:

1) Начинать съ простѣйшаго и уже извѣстнаго ученику и постепенно вести его къ предположенной цѣли, и такимъ образомъ наводить его на открытіе извѣстной истины или на выясненіе извѣстнаго понятія. Эта форма ученія будетъ *синтетико-катехитическая.*

2) Сообщая истину готовою, учитель разлагаетъ ее на составныя ея части, и эти послѣднія, сперва въ отдѣльности, а потомъ во взаимной ихъ связи и соединеніи, приводитъ въ сознаніе ученика. Это будетъ *аналитико-катехитическая* форма ученія.

Первая форма есть преимущественно развивающая, потому что она не даетъ ничего готоваго, но постоянно руководитъ самого ученика въ нахожденіи и открытіи истины или разъясненіи понятія. Эта катехитическая форма ученія особенно пригодна въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится вести ученіе по учебнику, находящемуся въ рукахъ у учениковъ, или катихизировать какой нибудь разсказъ, басню или вообще какую нибудь прозаическую статью или стихотвореніе.

Дендель ставитъ слѣдующіе вопросы относительно вопросовъ:

1) Всѣ вопросы должны быть расположены въ послѣдовательномъ порядкѣ и имѣть въ виду цѣль катихизаціи. Не относящіеся къ этому вопросы должны быть тщательно избѣгаемы, какъ лишніе, нецѣлесообразные и могущіе только разсѣять и запутать учениковъ и отвлечь ихъ отъ главнаго предмета.

2) Та катихизація есть лучшая, которая ведетъ къ предположенной цѣли кратчайшимъ путемъ. Поэтому учитель не долженъ начинать издалека разъясненія предмета, если этотъ предметъ находится вблизи. Излишнее стараніе выяснить всѣ мелочные признаки и стороны предмета и употребленіе множества словъ только затемняетъ главное и существенное.

3) Въ хорошей катихизаціи каждый слѣдующій вопросъ учителя строго соображается съ предшествовавшимъ ему отвѣтомъ ученика и вмѣстѣ съ тѣмъ вполнѣ соотвѣтствуетъ цѣли катихизаціи. Только въ томъ случаѣ, когда учитель замѣчаетъ, что принятый имъ путь не можетъ привести къ цѣли, или если для полнаго выясненія предмета или раскрытія истины не достаетъ какого либо предварительнаго или посредствующаго представленія и понятія, учитель долженъ тотчасъ же остановиться и начать катихизацію новымъ путемъ.

4) Содержаніе вопросовъ не должно быть *слишкомъ сухо* (отвлеченно, обще). Катехетъ постоянно долженъ обращаться къ отдѣльному, частному, конкретному и оживлять свои разъясненія примѣрами изъ жизни учениковъ, или изъ ихъ обстановки. Каждая катихизація должна постоянно возбуждать и поддерживать въ ученикахъ интересъ къ дѣлу и напрягать ихъ вниманіе.

5) Учитель долженъ стремиться къ тому, чтобы ученики давали именно тѣ отвѣты, которые онъ желаетъ вызвать своими вопросами. Для этого

а) Каждый вопросъ, по содержанію и по формѣ своей, долженъ вполнѣ соотвѣтствовать предварительнымъ познаніямъ ученика и его способностямъ. Слишкомъ легкіе вопросы не представляютъ ученикамъ никакого труда, не вызываютъ ихъ на обдумываніе и разсужденіе и потому нисколько не упражняютъ и не развиваютъ силы мышленія; слишкомъ же трудные вопросы нарушаютъ спокойный дальнѣйшій ходъ катихизаціи, уничтожаютъ въ ученикахъ довѣріе къ своимъ духовнымъ силамъ; ученики падаютъ духомъ, перестаютъ быть внимательными, размышлять и работать; становятся вялыми, лѣнивыми.

б) Каждый вопросъ долженъ быть *точенъ* и *опредѣлителенъ*, такъ чтобы онъ вызвалъ только одинъ опредѣленный отвѣтъ. Для этого въ вопросѣ должны содержаться всѣ признаки, ясно обозначающіе то понятіе, которое должно быть выражено въ отвѣтѣ. Такъ, напримѣръ, вопросъ: чего люди не должны дѣлать?—выраженъ неопредѣленно, потому что онъ допускаетъ множество отвѣтовъ.

в) Каждый вопросъ долженъ быть *возможно кратокъ*, но вмѣстѣ съ тѣмъ *полонъ* и *ясенъ*, т. е. онъ не долженъ содержать никакихъ понятій, никакихъ побочныхъ обстоятельствъ, неотносящихся прямо къ тому, что должно быть высказано въ отвѣтѣ. Никакое лишнее, необыкновенное или непонятное ученикамъ слово

или выраженіе, или сложный необыкновенный оборотъ рѣчи не должны входить въ вопросъ. Всякое многословіе, всякія излишнія опредѣленія и дополненія могутъ только затемнить и затруднить ученику пониманіе спрашиваемаго.

г) Каждый вопросъ долженъ быть выраженъ *простымъ* и совершенно правильнымъ *языкомъ*, причемъ главное слово вопроса должно быть произносимо съ особеннымъ *удареніемъ*.

д) Каждый вопросъ сначала долженъ быть обращенъ къ цѣлому классу; потомъ уже учитель называетъ или указываетъ какимъ нибудь знакомъ того ученика, который долженъ отвѣчать. Если учитель сначала назоветъ ученика и потомъ прямо къ нему обратится съ вопросомъ, то при этомъ прочіе ученики могутъ быть совершенно невнимательными. Между тѣмъ какъ въ первомъ случаѣ всѣ ученики должны быть внимательны, ибо они не знаютъ, кого именно спроситъ учитель. Поэтому не слѣдуетъ также держаться заранѣе опредѣленнаго порядка въ вызовѣ учениковъ (по алфавиту, по скамьямъ и т. д.). Въ этомъ отношеніи, учитель долженъ такъ вести дѣло, чтобы всѣ ученики ожидали, что ихъ спросятъ, и спрашивать въ теченіи урока возможно большее число учениковъ.

§ 65. *Главнѣйшія требованія относительно отвѣтовъ.* Ученикъ долженъ отвѣчать *цѣлымъ предложеніемъ*, а не *однимъ словомъ*, *громко и ясно*. Это необходимо для упражненія дѣтей въ правильномъ устномъ выраженіи. Для этой цѣли, а также и для развитія памяти, необходимо требовать, чтобы въ низшихъ классахъ въ отвѣты учениковъ входили всѣ члены вопроса; въ среднихъ же классахъ это требованіе не является уже столь необходимымъ. Хоровые отвѣты могутъ быть допускаемы только въ исключительныхъ случаяхъ.

Такъ какъ слѣдующій вопросъ учителя долженъ соображаться съ предшествовавшимъ ему отвѣтомъ, то поэтому отвѣты учениковъ имѣютъ огромное и самое существенное значеніе въ катихизаціи, и учитель долженъ сосредоточивать на нихъ свое особенное вниманіе и умѣть правильно обращаться съ ними. Необходимыя для сего указанія слѣдующія:

1) Если отвѣтъ ученика вполнѣ и во всѣхъ отношеніяхъ *правиленъ*, то учитель можетъ, не заставляя повторять такого отвѣта, прямо идти далѣе. Но при этомъ онъ предполагаетъ, что ученикъ далъ такой правильный отвѣтъ не вслѣдствіе соб-

ственнаго размышленія и яснаго пониманія вопроса, а только случайно, то въ такомъ случаѣ учитель можетъ:

а) повторить вопросъ другими словами и въ другихъ выраженіяхъ;

б) поставить новый вопросъ, который бы вызвалъ ученика на нѣкоторыя разъясненія спрашиваемаго;

в) прямо спросить объясненія отвѣта;

г) потребовать примѣра.

Впрочемъ, учитель ни въ какомъ случаѣ не долженъ требовать и добиваться, чтобы ученикъ далъ именно тотъ отвѣтъ и въ тѣхъ же самыхъ выраженіяхъ, какъ самъ учитель заранѣе составилъ, и только такой отвѣтъ считать правильнымъ. Напротивъ того, если ученикъ правильно отвѣчаетъ своими незаученными словами, то это служитъ вѣрнымъ доказательствомъ, что онъ хорошо понимаетъ спрашиваемое. Особенно надо наблюдать, чтобы при вопросахъ, требующихъ болѣе сложныхъ и длинныхъ отвѣтовъ, ученики не отвѣчали заученными выраженіями, а своими собственными словами.

2) Отвѣтъ можетъ быть только *частію правиленъ*. Въ такомъ случаѣ учитель долженъ непремѣнно обратить вниманіе на то, что было вѣрнаго въ отвѣтѣ, и дальнѣйшими цѣлесообразными вопросами привести ученика къ сознанію неправильной части и потомъ къ вполнѣ правильному отвѣту. Такимъ же образомъ учитель долженъ поступить при правильныхъ но неполныхъ отвѣтахъ, необнимающихъ всего вопроса.

3) Если отвѣтъ правиленъ по содержанію, но выраженъ въ неправильной формѣ, то учитель можетъ или навести ученика на правильное выраженіе, или самъ тотчасъ-же исправить ошибку и заставить ученика повторить весь отвѣтъ въ правильной формѣ.

4) Если на вопросъ не послѣдуетъ немедленнаго отвѣта, то не должно тотчасъ же вызывать другаго ученика; напротивъ, учитель долженъ дать время ученику подумать; впрочемъ, ждать слишкомъ долго въ такихъ случаяхъ совсѣмъ не слѣдуетъ. Весьма важно также узнать причины молчанія ученика. Эти причины могутъ заключаться.

а) *Въ застѣнчивости и боязливости ученика.* Въ такомъ случаѣ учитель долженъ обратиться къ нему ласково, ободрить его, повторить вопросъ и выразить ему свое одобреніе, если онъ даетъ хотя нѣсколько подходящій отвѣтъ.

б) Въ *медленности мышленія.* Въ такомъ случаѣ надо ученику дать время подумать, или помочь ему, припомнивъ то, что онъ уже знаетъ и что можетъ навести его на отвѣтъ.

в) Въ *невнимательности и разсѣянности* ученика. Въ такомъ случаѣ учитель съ строгою миною повторяетъ самъ, или заставляетъ ученика повторить вопросъ, и вообще обращается съ вопросами къ разсѣянному ученику чаще, чѣмъ къ другимъ.

г) Въ *недостаточности предварительныхъ свѣдѣній.* Въ такомъ случаѣ учитель сперва кратко сообщаетъ нужныя свѣдѣнія; вмѣсто общаго понятія приводитъ извѣстное частное представленіе, или даетъ примѣръ, или напоминаетъ уже извѣстное ученику правило и т. п.

д) Въ *неумѣніи ученика выражаться.* Въ такомъ случаѣ учитель спрашиваетъ другаго ученика, говорящаго свободно и правильно, а потомъ заставляетъ перваго повторить данный вторымъ ученикомъ отвѣтъ.

е) Въ *самомъ учителѣ*, т. е. въ чрезмѣрной трудности, неясности, неопредѣленности сдѣланнаго имъ вопроса и т. п. Въ такомъ случаѣ вопросъ долженъ быть исправленъ.

5) Отвѣтъ можетъ быть совершенно *неправиленъ* или *нескладенъ.* Причины здѣсь могутъ быть тѣже, какъ и при молчаніи ученика, поэтому и учитель долженъ поступать соотвѣтственно причинамъ, какъ указано выше.

Эвристическая форма ученія даетъ ученику только матеріалъ и нѣсколько указаній для разработки его, согласно съ предположенною цѣлью. Эта форма имѣетъ особенное образовательное значеніе; ибо все, что при этомъ дѣлается, находится и пріобрѣтается—дѣлается и пріобрѣтается самимъ ученикомъ, и потому становится болѣе прочною и сознательною частью его и доставляетъ ему отрадное возвышающее чувство, что онъ самъ пріобрѣлъ своимъ собственнымъ трудомъ; ученикъ получаетъ довѣріе къ своимъ силамъ и стремится къ новой самостоятельной дѣятельности. Главнѣйшія правила здѣсь слѣдующія:

1) Заданный вопросъ не долженъ быть ни слишкомъ легокъ, ни слишкомъ труденъ для ученика, а долженъ вполнѣ соотвѣтствовать имѣемымъ ученикомъ познаніямъ и степени его духовнаго развитія.

2) Задаваемые вопросы должны быть расположены въ стройной послѣдовательности, соотвѣтственно преподаваемому предмету, начиная съ болѣе легкихъ и простыхъ по содержанію и переходя постепенно къ болѣе труднымъ и сложнымъ.

3) Ученику долженъ быть предоставленъ достаточный просторъ для его самодѣятельнаго мышленія, и самостоятельная мыслительная дѣятельность его не должна быть стѣсняема слишкомъ подробными указаніями и наставленіями, какъ рѣшать задачу, какимъ путемъ идти.

4) Учитель долженъ побуждать учениковъ постоянно отдавать себѣ отчетъ о томъ, что они должны сдѣлать и что уже сдѣлали для рѣшенія заданнаго вопроса.

5) Учитель не долженъ давать слишкомъ много задачъ на одинъ и тотъ же предметъ, но и не оставлять его до тѣхъ поръ, пока ученики не освоятся вполнѣ съ предметомъ, такъ что разрѣшеніе относящихся къ нему вопросовъ уже не будетъ представлять имъ никакихъ затрудненій.

§ 66. *Задачи.* Предлагаемый ученику вопросъ есть уже своего рода задача, особенно если онъ требуетъ или продолжительнаго времени, или нѣкоторыхъ справокъ и подготовокъ для того, чтобы можно было рѣшить его основательно. Но собственно задачею называется положительное требованіе отъ ученика какой либо опредѣленной работы, предлагаемое ему для упражненія въ *практическомъ примѣненіи* пріобрѣтенныхъ имъ свѣдѣній и умѣній, съ цѣлью приготовить его самостоятельно прилагать свои знанія къ требованіямъ жизни, и, въ связи съ ними, самодѣятельно развивать и расширять свои знанія. Подъ практическимъ примѣненіемъ слѣдуетъ разумѣть здѣсь не только приложеніе познаній къ жизни, но и вообще примѣненіе одного рода познаній къ другому, также—познаній къ искусствамъ, искусствъ къ познаніямъ, одной науки къ другой. Въ личномъ образованіи всѣ науки и искусства оказываются взаимно-прикладными, и, чтобы научить ученика пользоваться ими въ этомъ смыслѣ, нужно предлагать ему различныя задачи. Изъ этого видна уже важность задачъ въ дѣлѣ обученія. Мы учимся для того, чтобы по выходѣ изъ школы въ жизнь самостоятельно распоряжаться своими знаніями, дѣйствовать собственными силами духовными. Школьное образованіе, школьная дѣятельность должны вести къ *самообразованію*, къ *самостоятельности*. Лучшее средство къ достиженію такой цѣли учитель и находитъ именно въ томъ, когда онъ не только даетъ или преподаетъ, но и задаетъ, т. е. вызываетъ ученика приложить собственныя знанія, мысли, силы къ предметамъ, переданнымъ ему готовыми. Сообщеніе всякаго учебнаго матеріала можетъ и должно сопровождаться задачами, потому

что отъ этого зависитъ полное усвоеніе и переработка его со стороны учениковъ. Но преимущество въ этомъ отношеніи должно быть отдано *правописанію, сочиненію и счисленію.* Изъ такого понятія о задачахъ возникаютъ слѣдующія правила:

1. Задачи, вообще, исполняются и представляются *письменно.* Что нужно не пересказать только, а написать, надъ тѣмъ ученикъ работаетъ самостоятельно. Такъ какъ здѣсь онъ предоставляется самому себѣ и за нимъ не слѣдятъ во время самой работы, то онъ постарается и лучше обработать, зная, что сдѣланное имъ такъ и останется и въ такомъ видѣ пойдетъ къ учителю.

2. Каждая задача должна быть *ясна, опредѣленна и соотвѣтственна силамъ учениковъ.* Ясность относится къ словесному выраженію, опредѣленность — къ содержанію задачи, чтобы ученикъ вѣрно зналъ, что отъ него требуется и что онъ долженъ дѣлать. Соотвѣтствіе силамъ ученика состоитъ въ томъ, чтобы задача была не слишкомъ трудна и не слишкомъ легка. Въ каждой задачѣ должно быть что нибудь новое для ученика, и въ каждомъ ученикѣ должны быть средства, чтобы овладѣть этимъ новымъ или чтобы исполнить это новое требованіе. Эти средства заключаются во всемъ образованіи ученика, какимъ онъ владѣетъ во время рѣшенія задачи, въ его личной опытности и общихъ познаніяхъ. Но между средствами къ рѣшенію задачи и самимъ рѣшеніемъ не должно быть такой аналитической и внутренней связи, чтобы это рѣшеніе давалось само собою. Задачи, столь легкія, превращаются въ вопросы, которые ученикъ рѣшаетъ въ классѣ сразу, не теряя времени. Напротивъ, все образовательное значеніе задачъ въ томъ и состоитъ, что онѣ рѣшаются не иначе, какъ подъ условіемъ нарочитаго, болѣе или менѣе усиленнаго труда со стороны ученика. Поэтому учитель, дающій задачи, долженъ хорошо знать силы ученика. Задачи очень трудныя убиваютъ энергію, задачи очень легкія недостаточно возбуждаютъ ее.

3. Назначая задачи, можно, даже нужно, каждый разъ вводитъ въ сознаніе учениковъ, или только напоминать имъ способы, пріемы рѣшенія или изложенія, но не предначинать самаго рѣшенія ихъ. Поэтому часто требуется, чтобы учитель занялся нарочитой подготовкой учениковъ къ рѣшенію предложенной задачи или въ самомъ классѣ предложилъ ученикамъ заняться разрѣшеніемъ избранныхъ задачъ. Но особенно необходимо давать задачи на домъ, чтобы классныя занятія ученика связать съ внѣклассными,

домашними, которыя по преимуществу носятъ характеръ занятій собственныхъ, самостоятельныхъ.

4. Очень важно установленіе опредѣленнаго времени для предложенія и исполненія задачъ, такъ чтобы ни произволъ ученика, ни произволъ учителя не имѣли при этомъ мѣста. Такая срочность облегчаетъ занятіе и научаетъ вообще аккуратности. Затягиваніе работы, подача ея заднимъ числомъ — одинъ изъ несноснѣйшихъ недуговъ и въ жизни.

5. Представленные опыты учитель долженъ тщательно выправлять, приводя въ сознаніе ученика ошибки его; даже касательно удачно-рѣшенныхъ задачъ надо справиться, сознательно ли онѣ исполнены. Если учитель небреженъ къ исправленію задачъ, то это оскорбляетъ учениковъ и располагаетъ ихъ къ небрежности. Трудъ выправки задачъ—одинъ изъ самыхъ тяжелыхъ и скучныхъ; но здѣсь требуется терпѣніе и нѣкоторое самопожертвованіе отъ учителя.

§ 67. *Упражненія.* Упражненіе относится къ тому, что учитель *показывалъ* ученикамъ, и есть воспроизведеніе дѣйствій, требуемыхъ занятіями, мыслями, съ цѣлью довести первыя до сообразности съ послѣдними. Такая сообразность дѣйствій съ знаніями называется *умѣньемъ*, а на своей высшей степени—*искусствомъ*. Познаніе пріобрѣтается созерцаніемъ явленій и спокойнымъ вниманіемъ къ словамъ учителя. Искусство или умѣнье пріобрѣтается дѣйствіями, напряженіемъ, усиліемъ, вообще упражненіемъ.

Песталоцци говоритъ: „ужаснѣйшій подарокъ, какой дѣлаетъ враждебный геній эпохѣ, можетъ быть, есть знаніе безъ умѣнья“. Своихъ цѣлей достигаетъ человѣкъ не знаніемъ, а дѣятельностію, сообразною съ знаніемъ, и если можно себѣ представить несчастнѣйшее существо, такъ это человѣка, который много *знаетъ и ничего не можетъ*; потому что знаніе безъ умѣнья только увеличиваетъ, усугубляетъ и поднимаетъ до неестественной остроты и ѣдкости чувство безсилія, безпомощности и ничтожества—это чувство, которое лишаетъ насъ душевнаго мира и энергіи и которое безъ этихъ пріобрѣтенныхъ познаній заключалось бы въ своихъ надлежащихъ границахъ. Въ каждой наукѣ есть множество мыслей, которыя имѣютъ только теоретическій интересъ; но въ цѣломъ и общемъ каждая наука должна вести къ соотвѣтствующему искусству или предрасполагать къ нему съ особенною настойчивостью, потому что сама по себѣ, безъ умѣнья и безъ

искусства, наука есть нѣчто безсильное, неспособное вліять на жизнь человѣка и общества. Поэтому, вездѣ между знаніемъ и искусствомъ должно стоять упражненіе, трудъ добросовѣстный и сопровождаемый самообладаніемъ и борьбою съ неправильными движеніями нашего существа, — хотимъ ли мы, чтобы наши руки писали красивымъ и четкимъ почеркомъ, или наша рѣчь усвоила себѣ качества познанныхъ нами словесныхъ образцовъ, или наши голосовые органы вѣрно воспроизводили художественную мелодію, или наша воля выражала въ своихъ проявленіяхъ познанныя нами нормы добра и совершенства. Задача упражненій во всѣхъ этихъ случаяхъ одна и таже: уничтожить движенія, неподходящія подъ познанный образецъ и, напротивъ, развить, усилить и довести до легкости движенія, соотвѣтствующія этому образцу и осуществляющія его въ дѣйствительности.

Начальная школа есть по преимуществу мѣсто упражненій. Ученики должны вынести изъ школы умѣнье говорить языкомъ правильнымъ и образованнымъ, также умѣнье читать, считать, писать, чертить или рисовать и пѣть. Упражненія, которыми достигается это умѣнье, суть дѣятельныя стремленія воли, управляемыя руководствомъ учителя и познанными образцами дѣйствія. Они выражаются въ частомъ повтореніи дѣйствій и въ усиліи направлять эти дѣйствія согласно съ познанными требованіями. Чтобы упражненіе при обученіи достигало своей цѣли, для этого требуются:

а) *Примѣрныя дѣйствія самаго учителя*, въ воспроизведеніи которыхъ, въ подражаніи которымъ и будутъ состоять первыя упражненія учениковъ. Понятно, что примѣрныя дѣйствія учителя должны быть на самомъ дѣлѣ *примѣрны*, т. е. образцовы. Не научитъ дѣтей правильно и чисто говорить тотъ учитель, который самъ говоритъ неправильно и нечисто (напримѣръ, съ примѣсью областного выговора, неправильныхъ оборотовъ рѣчи и проч.); не научитъ пѣть тотъ, кто самъ плохо поетъ и т. п.

б) *Хорошіе образцы*, съ которыми ученики должны сообразоваться въ своихъ дѣйствіяхъ. Таковы, напримѣръ, прописи, карты, рисунки, модели — для упражненій низшаго рода; образцы литературные, образцовые разсказы историческаго, нравственнаго характера и т. п. — для упражненія и подражаній высшаго рода.

в) *Учащенныя дѣйствія учениковъ*, воспроизводящія примѣрныя дѣйствія учителя или предлагаемые имъ образцы. Это собственно и есть упражненія, они-то и составляютъ въ строгомъ

смыслѣ школьную *работу* ученика, на которой всего скорѣе видны недостатки его знанія, его промахи, ошибки, а также мѣра труда и успѣха. Много и часто нужно ученику читать, писать, чертить, пѣть и т. п., чтобы научиться читать, писать, чертить, пѣть и т. п. Но не въ количествѣ только работы — упражняющая сила ея, а и въ качествѣ, въ характерѣ: ученикъ долженъ съ одной стороны постоянно и внимательно справляться съ образцами для своихъ дѣйствій, съ другой настойчиво направлять свои дѣйствія къ соотвѣтствію съ образцами. Такія работы ученика должны продолжаться до тѣхъ поръ, пока онъ не достигнетъ полной легкости и свободы въ движеніяхъ своихъ исполняющихъ органовъ и вообще въ своихъ дѣйствіяхъ, такъ что наконецъ эти послѣднія совершаются какъ бы *сами собою*, безъ нашего нарочитаго и усиленнаго вниманія и какъ бы безъ нашего вѣдома, а между тѣмъ въ результатѣ оказывается въ полномъ соотвѣствіи съ своими образцами.

г) Чтобы довести дѣйствія учениковъ до такого совершенства, для этого *помощь учителя при упражненіяхъ учениковъ* не должна ограничиваться тѣмъ, что онъ разъ показалъ на своемъ дѣйствіи или чужомъ образцѣ, что и какъ дѣлать ученикамъ. Онъ долженъ много разъ *повторить* предъ учениками свое дѣйствіе и разсмотрѣть съ ними образецъ, если замѣтитъ, что ученики невѣрно представляютъ и воспроизводятъ образецъ. Если же неудачи учениковъ происходятъ отъ неподатливости исполняющихъ органовъ, то онъ возвращаетъ учениковъ на пройденный путь, заставляетъ ихъ еще разъ пройдти по немъ, еще разъ исполнить то же самое дѣйствіе, при которомъ онъ только руководитъ и направляетъ, и эти повторенія продолжаются до тѣхъ поръ, пока дѣйствія учениковъ не достигнутъ достаточнаго соотвѣтствія образцамъ.

§ 68. *Заучиваніе и повтореніе.* Мысли, которыя ученикъ понялъ, должны быть усвоены имъ. Онъ долженъ дать имъ такое прочное положеніе въ основаніи, чтобы всегда могъ считать ихъ *своими* и не былъ вынужденъ вновь пріобрѣтать ихъ. Для упроченія пріобрѣтенныхъ знаній необходимы: 1, въ извѣстныхъ случаяхъ *заучиваніе наизусть* или затверживаніе и 2, *повтореніе*.

Буквальное заучиваніе можетъ имѣть мѣсто при слѣдующихъ случаяхъ: а) когда того требуетъ самый предметъ, отдѣлъ его или нѣкоторыя мѣста въ немъ, напримѣръ: въ катехизисѣ — догматическія положенія, тексты, въ ариѳметикѣ — таблица умноженія и т. под.

б) Когда нарочито назначается что либо, напримѣръ, басни, стихи въ выучкѣ наизусть для упражненія памяти, пріученія къ чисто-русскому выговору, хорошему произношенію и выправкѣ недостатковъ языка.

Нужно, конечно, избѣгать при этомъ всякаго безсмысленнаго, чисто механическаго заучиванія; но все, однажды доведенное до сознанія и облеченное въ точныя выраженія, должно быть тщательно затверженo наизусть: не только изреченія и стихи, поэтическія и прозаическія статейки, но и формулы, правила, законы, числа, раздѣленія и т. д.,—словомъ, все самое важное для всѣхъ учебныхъ предметовъ. Съ представленіемъ и группами представленій должны въ строгой параллели соединяться опредѣленныя слова и группы словъ; такимъ образомъ, вещь и ея обозначеніе должны усвоиваться вмѣстѣ.

Запечатлѣніе разъ полученнаго знанія чрезвычайно важно. Гдѣ это не принимается во вниманіе, тамъ обученіе принесетъ мало пользы. Степень продолжительности пріобрѣтеннаго знанія главнымъ образомъ зависитъ отъ *силы памяти*, т. е. отъ силы удержанія полученныхъ воспріятій и ощущеній. Старинныя изреченія: „чего нѣтъ въ памяти, того нѣтъ въ умѣ“ и „мы знаемъ только то, что удержала наша память“, если ихъ понять какъ слѣдуетъ, вполнѣ справедливы. Въ прежнія времена обременяли память (по большей части, непонятнымъ), въ настоящее время впали въ противоположную крайность: пренебрегаютъ ею.

Скорому запоминанію и долгому храненію способствуетъ слѣдующее:

1, *Возможно ясное представленіе предмета*, что зависитъ отъ болѣе или менѣе сильнаго впечатлѣнія, производимаго предметомъ, а также отъ большей или меньшей степени вниманія къ нему. Слѣдовательно, если учитель хочетъ облегчить ученику дѣло запоминанія какого нибудь предмета, то долженъ заботиться о томъ, чтобы предметъ произвелъ на него возможно сильное впечатлѣніе.

2, *Возможно ясное понятіе о предметѣ*, т. е. пониманіе отношенія этого предмета къ другимъ и связи между его составными частями. Поэтому, предлагая, напримѣръ, для запоминанія отрывокъ какого либо сочиненія, учитель долженъ указать связь, какая существуетъ между отдѣльными мыслями. Поэтому заучиваніе наизусть молитвъ, стиховъ, чиселъ, географическихъ и историческихъ данныхъ и тому под. имѣетъ смыслъ только въ

такомъ случаѣ, когда содержаніе заучиваемаго доступно пониманію учениковъ, предварительно было имъ объяснено и ими понято.

Если ученики малолѣтни, то заучиваніе лучше всего совершать въ классѣ, подъ руководствомъ или надзоромъ самого учителя, который въ этомъ случаѣ непосредственно руководитъ дѣятельностію учениковъ, постепенно подсказываетъ и заставляетъ за собой повторять заучиваемое; если же ученики постарше и уже знаютъ какъ приняться за дѣло, то ученье наизусть можетъ быть предоставлено имъ въ видѣ домашняго урока. Заучивать на дому уже объясненное въ классѣ слѣдуетъ не иначе, какъ по одному или двумъ предложеніямъ, заключающимъ извѣстную мысль, а еще лучше по цѣлому параграфу или отдѣлу урока, а не по отдѣльнымъ словамъ; въ послѣднемъ случаѣ заучиваемое усвояется памятью совершенно механически и справедливо названо потому долбленіемъ или зубреніемъ.

Первые уроки, назначенные для заучиванія, должны быть кратки, чтобы ученики могли запомнить ихъ хорошо. При началѣ *новаго* урока, учитель непремѣнно долженъ сдѣлать пробу, какъ изученъ предъидущій урокъ,—при началѣ для того, чтобы припоминаніе прошлаго урока служило переходомъ къ наступающему. Обычай нѣкоторыхъ учителей дѣлать такую повѣрку въ концѣ класса вреденъ еще тѣмъ, что ожиданіе повторенія прежняго урока держитъ учениковъ въ нѣкоторомъ безпокойствѣ, мѣшающемъ имъ внимательно слушать новый урокъ. Если окажется, что прежній урокъ усвоенъ плохо, то лучше пока не идти далѣе, а настоять на твердомъ усвоеніи прежняго. Это важно особенно для первыхъ уроковъ.

2, При повѣркѣ, посредствомъ спрашиванія, знанія учениками преподанныхъ уроковъ, учитель долженъ отличать *спрашиваніе* урока отъ его *прослушиванія*, между которыми — то различіе, что прослушивать можно лишь то, что дается выучить наизусть, какъ то: молитвы, тексты, стихи и т. п., а спрашивать то, что надобно привести въ сознаніе силою разума, при помощи отдѣльныхъ, слѣдующихъ другъ за другомъ въ извѣстномъ порядкѣ и послѣдовательности вопросовъ, какъ, напримѣръ, при повѣркѣ усвоенія учениками заданной или прочитанной статьи, ариѳметической задачи, урока отечествовѣдѣнія и т. п.

Но одного, такъ называемаго, задаванія и прохожденія уроковъ недостаточно; къ этому должно присоединиться еще повтореніе выученнаго, которое имѣетъ цѣлію пріучить ученика къ обзору

усвоенныхъ имъ мыслей среди одного цѣлаго, внутри котораго онѣ должны имѣть свое мѣсто. Поэтому повторенія пройденнаго, періодическія (недѣльныя, мѣсячныя, полугодичныя), повторенія науки отдѣлами и повторенія цѣлаго курса науки, по окончаніи изученія его, нужны, не только для упражненія памяти или же большей вѣрности въ усвоеніи отдѣльныхъ свѣдѣній и мыслей, но особенно для того, чтобы пріучить ученика каждую отдѣльную мысль, каждое изъ свѣдѣній помѣщать въ ряду другихъ мыслей и свѣдѣній одного и того же круга, обозрѣвать ихъ въ цѣломъ этомъ кругу, чрезъ что мысли и знанія его получаютъ новую ясность, а главное—цѣлостность. Для облегченія и успѣха всякаго рода повтореній весьма важно, если ученикъ самъ перепишетъ то, что требуется повторить, если имѣются точныя и ясныя оглавленія назначеннаго къ повторенію, если ученикъ привыкъ избирать для занятій лучшее время, какъ утро и вечеръ, если, наконецъ, онъ навыкаетъ выслушать самъ себя, говоря наизусть безъ книги или тетради. Чѣмъ строже онъ будетъ къ себѣ, тѣмъ можетъ быть увѣреннѣе въ себѣ, а потому и развязнѣе въ передачѣ повтореннаго.

При повтореніяхъ должно требовать не столько буквальной передачи повтореннаго, сколько дѣйствительнаго, сознательнаго усвоенія и знанія предмета и умѣнья передать его точно, правильно и свободно.

Относительно вопросовъ, которыми вызываются ученики къ передачѣ повтореннаго, важно имѣть въ виду слѣдующее:

Вопросы эти не должны быть *понуканіемъ*, т. е. постояннымъ и безотвязнымъ вмѣшательствомъ учителя въ отвѣты ученика, которое, наконецъ, пріучаетъ послѣдняго къ тому, что безъ вопросовъ, каждую минуту повторяемыхъ, онъ дѣлается неспособенъ воспроизводить свои мысли и понимать ихъ какъ различныя части, непрерывно связанныя одна съ другою и входящія въ составъ одного стройнаго и полнаго цѣлаго. Учителю нужно научиться молчать, когда ученикъ говоритъ, и нужно имѣть терпѣніе, чтобы не врѣзываться ежеминутно въ умственную дѣятельность ученика, прерывая и тормозя ее частыми вопросами и замѣчаніями.

Ученику должно быть предоставлено полное спокойствіе. Если его мысль пошла ложнымъ путемъ, то слѣдуетъ или остановить его съ самаго начала, или дождаться конца, и тогда уже заняться исправленіемъ его мыслей.

Наконецъ, учитель самъ долженъ владѣть искусствомъ повторять свои мысли, то удерживая свой прежній порядокъ, то двигаясь по главнымъ и существеннымъ пунктамъ, то расширяя тотъ же рядъ мыслей посредствомъ новыхъ вставокъ и поясненій, то разлагая его на новые отдѣлы, то соединяя его съ другими рядами мыслей, то воспроизводя его по новому плану, и тѣмъ оживлять скучное само по себѣ дѣло повторенія. Эти образцовыя дѣйствія учителя лучше всякихъ совѣтовъ научатъ учениковъ заниматься повтореніемъ толково и разумно,

ГЛАВА II.

§ 60. *Второстепенныя средства обученія (школьныя).* Второстепенными средствами обученія называются такія, которыя такъ или иначе содѣйствуютъ успѣху обученія, облегчаютъ учителю веденіе учебнаго дѣла въ школѣ, хотя бы они и не имѣли при этомъ непосредственнаго отношенія къ собщенію и усвоенію свѣдѣній. Таковы: 1, *тактъ*, 2, *пересадка учениковъ*, 3, *пособничество учениковъ* и 4, *дисциплина.*

§ 70. *Тактъ. Его педагогическое значеніе. Польза и вредъ. Правила пользованія.* Тактъ, какъ средство обученія, есть такая равномѣрность въ дѣйствіяхъ, когда весь классъ, по командѣ учителя, разомъ, дружно совершаетъ извѣстныя дѣйствія въ равное число пріемовъ и въ одинаковое количество времени.

Педагогическое значеніе такта опредѣляется наклонностію дѣтей къ подражанію и вытекающему отсюда дружному дѣйствію. Дѣти часто говорятъ или поютъ въ тактъ, въ тактъ бѣгаютъ, прыгаютъ и совершаютъ другія дѣйствія въ играхъ и т. п. Введеніе такта при правильномъ обученіи есть только утилизированіе этой наклонности дѣтей въ отношеніи къ дѣлу школьнаго обученія.

Тактъ поддерживаетъ порядокъ, срочность и правильность дѣйствій и тѣмъ облегчаетъ и ускоряетъ занятіе. По данному знаку дѣти садятся, встаютъ, берутъ въ руки грифеля, или перья, показываютъ ихъ для повѣрки учителемъ правильнаго держанія ихъ въ рукѣ и т. п. Порядокъ же въ дѣйствіи учениковъ, хотя бы онъ весь ограничивался внѣшними пріемами, поддерживаетъ общее вниманіе и бодрость дѣтей и предохраняетъ ихъ отъ разсѣянности, не давая никому зазѣваться. Далѣе, выводятъ въ тактъ черты при первыхъ пріемахъ рисованія и письма, читаютъ хоромъ по складамъ и по верхамъ и хоромъ же повторяютъ мотивы

вслѣдъ за учителемъ, или заучиваютъ стихи и т. п. Весь классъ обращается чрезъ это какъ бы въ одного ученика: непроворный не отстаетъ отъ проворнаго, застѣнчивый поспѣваетъ за смѣлымъ, каждый имѣетъ свою долю участія въ дружномъ дѣйствіи, а вслѣдствіе этого изучаемое прочнѣе усвоивается и врѣзывается въ память. Замѣчательно, что подобная общая работа возбуждаетъ особенную энергію и ослабляетъ самую усталость.

Но тактъ имѣетъ и свои невыгодныя стороны. Такъ при чрезмѣрномъ, или слишкомъ частомъ употребленіи его дитя, дѣйствуя постоянно въ массѣ, дѣлается застѣнчивымъ, неловкимъ и неразвязнымъ, когда вынуждается говорить или дѣйствовать одно. Другая невыгода такта состоитъ въ томъ, что онъ легко ведетъ къ механизму.

Имѣя въ виду эти невыгодныя стороны такта, при пользованіи имъ нужно 1, избѣгать чрезмѣрнаго или слишкомъ частаго употребленія его, и обученіе подъ тактъ чередовать съ одиночнымъ, дабы пріучить дѣтей говорить и дѣйствовать не въ массѣ только, но и въ одиночку и 2, вообще ограничивать его употребленіе сообразуясь со свойствомъ изучаемыхъ предметовъ и производимыхъ упражненій, т. е. употреблять его тамъ, гдѣ онъ можетъ оказаться пригоднымъ и принести дѣйствительную пользу, напримѣръ, при обученіи начальному чтенію, письму, счету и тому подобныхъ механическихъ занятіяхъ, и наконецъ 3, съ возростаніемъ и большимъ умственнымъ развитіемъ дѣтей, мало по малу совершенно выводить его изъ употребленія и прибѣгать къ нему лишь изрѣдка, такъ какъ онъ не можетъ нравиться развившейся уже личности, склонной болѣе къ самостоятельной и свободной дѣятельности.

§ 71. *Пересадка учениковъ. Полезныя и вредныя стороны этого средства.* До послѣдняго времени во всѣхъ школахъ было дѣло обыкновеннымъ, по поступленіи учениковъ въ школу и преимущественно послѣ экзаменовъ, дѣлать такъ называемую *пересадку* учениковъ, разсаживая ихъ въ извѣстномъ порядкѣ, опредѣлявшемся способностями и успѣхами каждаго; причемъ лучшіе ученики, въ порядкѣ превосходства въ означенномъ отношеніи, сажались на первую парту, посредственные на вторую, третью и т. д., худшіе же на послѣднюю и такимъ образомъ въ каждой школѣ были: первый ученикъ, второй, третій и т. д. и наконецъ послѣдній.

Наглядно выражая передъ учителемъ и учениками степень развитія и успѣховъ каждаго изъ учениковъ, пересадка служитъ въ тоже время поощреніемъ и наградою для дѣтей трудящихся и успѣвающихъ и наказаніемъ для недѣятельныхъ и малоуспѣшныхъ и возбуждаетъ соревнованіе во всѣхъ ученикахъ, рождая въ лучшихъ изъ нихъ стремленіе сохранить за собою занимаемое мѣсто, не потерять его, въ худшихъ—подняться, занять высшее почетнѣйшее мѣсто. А затрогиваніе соревнованія для малолѣтнихъ дѣтей, а во многихъ случаяхъ и для подростающихъ юношей, есть превосходное учебное средство, лишь бы оно не доходило до возбужденія честолюбія и гордости въ однихъ, зависти въ другихъ и подрыва слабой надежды на себя у третьихъ.

„Пересадка учениковъ", говоритъ Куртманъ, „вовсе не такъ предосудительна, какъ считаютъ ее учители, которые видѣли ее только въ искаженномъ видѣ. Малыя дѣти—большіе охотники до пересадки, подростающіе тоже не прочь отъ нея. Здѣсь главное дѣло—справедливость; случайности, пристрастіе не должны тутъ имѣть мѣста, но и безразсудно было бы придавать этому роковую важность, какъ бы въ дѣйствительной жизни. Особенное вниманіе долженъ обращать учитель при пересадкѣ на двѣ крайнія противоположности, на даровитѣйшихъ и на бездарнѣйшихъ учениковъ, и принять мѣры, чтобы первые не возгордились, а послѣдніе не упали духомъ. Если возможно, не нарушая справедливости, дать почувствовать и даровитому ученику возможность спуститься съ первыхъ мѣстъ, что для него было бы очень полезно, и на слабаго ученика отлично дѣйствуетъ, если ему хоть разъ удастся повыситься". Таковы условія, при которыхъ Куртманъ считаетъ пересадку учениковъ непредосудительною.

Тѣмъ не менѣе она есть средство къ возбужденію соревнованій и охоты къ ученію чисто внѣшнее и расчитанное главнымъ образомъ на честолюбіе учениковъ, которое, при неумѣренномъ возбужденіи, можетъ обратиться въ страсть очень пагубную, а извѣстно какъ трудно соблюсти умѣренность въ этомъ отношеніи, тѣмъ болѣе, что проявленія честолюбія въ дѣтяхъ невсегда и невездѣ могутъ подлежать наблюденію учителя. Далѣе, она такъ или иначе устанавливаетъ градацію между учениками, въ силу которой одни изъ нихъ получаютъ нѣкоторое право считать себя лучше и выше другихъ, и тѣмъ изгоняетъ изъ дѣтскаго міра столь свойственное ему чувство равенства и единодушія, вслѣдствіе чего нерѣдкимъ въ школахъ бываетъ явленіе, что лучшіе ученики

чуждаются худшимъ и относятся даже къ нимъ свысока. Наконецъ, пересадка учениковъ, по степени ихъ успѣховъ, устанавливаетъ такое ихъ распредѣленіе по партамъ, которое неудобно для классныхъ занятій учителя съ учениками: обыкновенно лучшіе ученики сажаются на переднія, ближайшія къ учителю парты, а худшіе на заднія и отъ учителя отдаленнѣйшія; между тѣмъ какъ въ интересахъ успѣшности классныхъ занятій желательнѣе былъ бы распорядокъ совершенно противоположный, т. е. такой, чтобы слабѣйшіе ученики сидѣли ближе къ учителю, а лучшіе дальше отъ него. Поэтому въ послѣднее время принято разсаживать учениковъ въ этомъ обратномъ порядкѣ. Ближе къ себѣ учитель долженъ сажать не старшихъ и надежнѣйшихъ учениковъ, но младшихъ, слабѣйшихъ и наиболѣе рѣзвыхъ и шаловливыхъ, требующихъ болѣе бдительнаго надзора и болѣе частой помощи и указаній учителя при урокахъ. Хорошо также лучшихъ учениковъ сажать подлѣ слабѣйшихъ, чтобы послѣдніе вглядывались, какъ старшіе держатъ, напримѣръ, перо, кладутъ предъ собою бумагу и т. п., такъ какъ дѣти всегда легче подражаютъ кому либо близкому по лѣтамъ и по силамъ.

§ 72. *Пособничество учениковъ. Виды пособничества. Полезныя и вредныя стороны этого средства. Правила пользованія имъ.* Въ народной школѣ, въ которой всегда бываютъ разновозрастные ученики, составляющіе собою, какъ мы видѣли, по крайней мѣрѣ три отдѣленія, весьма не малое значеніе можетъ имѣть такъ называемое *пособничество учениковъ*, т. е. содѣйствіе учителю со стороны лучшихъ старшихъ учениковъ въ классѣ. Пособничество учениковъ называется также способомъ взаимнаго обученія или *ланкастерскимъ*. Такъ названо оно по имени Ланкастера, которому дидактика обязана если не изобрѣтеніемъ, то развитіемъ и обширнымъ распространеніемъ *этого способа обученія* [1]). Въ первоначальномъ своемъ видѣ способъ взаимнаго обученія состоялъ въ слѣдующемъ: изъ цѣлаго состава школы избирались болѣе способные и успѣшные ученики (они назывались

[1]) Куртманъ говоритъ: „Нельзя считать изобрѣтеніемъ новѣйшаго времени то, что старшіе ученики помогаютъ учителю въ обученіи младшихъ. Такое взаимное обученіе велось изстари, по недостатку учителей; въ недавнее время ему дали особенное и при томъ одностороннее устройство *Бель* и *Ланкастеръ*.“ Руководство къ воспитанію и обученію Куртмана, перев. Шафранова, ч. II, стр. 59. Ранѣе Ланкастера опытъ взаимнаго обученія былъ принятъ въ обширныхъ размѣрахъ Беллемъ (род. въ Шотландіи въ 1753 г., ум. въ 1832) въ бытность его капелланомъ въ Индіи. Возвратясь въ Европу, онъ издалъ свои *Опыты обученія въ школѣ мальчиковъ въ Мадрасѣ* въ 1797 году.

мониторами), которые воспринятое и изученное ими самими отъ учителя преподавали товарищамъ менѣе успѣвшимъ и способнымъ, побуждали ихъ къ ученію и вообще слѣдили за ними. Для этой цѣли всѣ ученики раздѣлялись на группы или кружки по степени подготовки и вообще успѣховъ ихъ въ предметахъ школьнаго обученія и каждая группа поручалась одному ученику—учителю. Наставникъ же школы имѣлъ только общее наблюденіе за обученіемъ, самъ лично назначалъ уроки, которые должны преподать помощники его ввѣреннымъ имъ кружкамъ учениковъ, справлялся, на сколько эти помощники сами владѣли урокомъ, какъ выполняютъ свое дѣло, имѣлось-ли, наконецъ, въ каждой группѣ все необходимое для того или другаго урока.

Пособничество учениковъ было извѣстно прежнимъ нашимъ школамъ въ болѣе тѣсной формѣ *аудиторства*. Аудиторы были первоначально почти тѣмъ, чѣмъ въ ланкастерскихъ школахъ мониторы, но потомъ аудиторы сдѣлались *выслушивателями* учениковъ для доклада учителю. Изъ цѣлаго класса учитель выбиралъ пять—десять лучшихъ учениковъ, смотря по количеству всѣхъ учениковъ въ классѣ, и каждому изъ нихъ поручалъ въ вѣдѣніе десять учениковъ того класса, которыхъ избранные аудиторы предъ началомъ каждаго урока до прихода учителя должны были испытывать въ знаніи предстоящаго урока и о результатахъ испытанія отмѣчать цифрами или выраженіями, *знаетъ или не знаетъ* въ особыхъ разграфленныхъ листкахъ, которые назывались *нотатами*; отсюда самые аудиторы назывались *нотаторами*. Аудиторство, какъ и вообще пособничество, вызвано было многочисленностію учениковъ, и выгоду его видѣли въ томъ, что учитель могъ, по крайней мѣрѣ наружно, слѣдить за успѣхами всѣхъ учениковъ, которыхъ въ классѣ у него бывало иногда до 150 и болѣе.

Выше аудиторства стоитъ *репетиторство*. *Репетиторами* бываютъ уже не товарищи—сокласснники, а ученики высшихъ классовъ. Они обязаны повторять съ послѣдними то, что осъясняетъ или вообще что преподаетъ учитель въ классѣ и эти повторенія дѣлаются ими уже не въ классѣ, а *на дому, на квартирѣ*;

Ланкастеръ же (род. окт. 1777 г. въ Англіи) былъ въ 1798 году учителемъ въ Лондонѣ, усвоилъ методъ, описанный въ книгѣ Беля, и учредилъ *ланкастерскія школы*. Пріобрѣтя ими большую извѣстность, онъ отправился въ Америку, гдѣ также прославился своими школами; умеръ въ Нью-Іоркѣ въ 1838 году. Со времени Ланкастера способъ взаимнаго обученія быстро и широко распространился въ Англіи, Америкѣ, Франціи и другихъ странахъ.

они вообще руководятъ домашними занятіями младшихъ учениковъ, приготовляютъ ихъ къ класснымъ урокамъ. Большою ошибкою было бы со стороны репетитора, еслибы, вмѣсто того, чтобы помогать ученикамъ въ дѣлѣ повторенія и усвоенія ими уроковъ, онъ *замѣнялъ* ихъ въ работѣ, а еще хуже позволялъ имъ представлять свою работу за собственную ихъ работу. Подобное репетиторство убиваетъ самодѣятельность дѣтей и сказывается вредными послѣдствіями на дальнѣйшемъ ихъ развитіи.

Наконецъ, пособничество можетъ состоять въ томъ, что надежнѣйшему ученику поручается слѣдить за порядкомъ въ классѣ въ отсутствіе учителя, записать отсутствующихъ учениковъ, собрать письменныя упражненія или раздать просмотрѣнныя учителемъ и т. п.

Пособничество учениковъ разсчитано главнымъ образомъ на *дешевизну* и *обширную распространенность* обученія, такъ какъ здѣсь одинъ учитель, съ помощью самихъ же учениковъ той же школы, можетъ одновременно обучать громадное число учениковъ, какъ то и было въ ланкастерскихъ школахъ. И въ настоящее время потребность въ пособничествѣ учениковъ чувствуется въ такихъ школахъ, гдѣ нѣсколько естественныхъ классовъ соединено въ одинъ искусственный. Мы видѣли, что въ нашихъ народныхъ школахъ бываетъ отъ трехъ до четырехъ разныхъ отдѣленій, можетъ быть и болѣе; поэтому здѣсь нельзя не прибѣгать къ пособничеству учениковъ.

Главный недостатокъ этого способа обученія педагоги видятъ въ томъ, что такое обученіе почти неизбѣжно дѣлалось механическимъ и ничего не давало для воспитанія умственнаго, нравственнаго и религіознаго, удаляя большую часть учениковъ отъ непосредственнаго вліянія учителя. Оно грѣшило въ педагогическомъ отношеніи именно тѣмъ, что младшіе ученики были подъ непосредственнымъ вліяніемъ старшихъ (мониторовъ), а наставникъ училъ только послѣднихъ, между тѣмъ какъ именно слабѣйшіе и младшіе должны быть на особенномъ и преимущественномъ попеченіи учителя. Наконецъ, дѣлая ученика учителемъ и какъ бы начальникомъ своихъ товарищей, эта система вносила разъединеніе въ дѣтское общество и, при умственной и нравственной зрѣлости учениковъ—учителей, вела къ нравственному деспотизму съ одной стороны и нравственному рабству—съ другой. Такимъ образомъ механизмъ обученія, отсутствіе непосредственнаго нравственнаго вліянія учителя и внесеніе неестественности въ дѣтскія отношенія—

вотъ главные недостатки пособничества учениковъ. Поэтому раціональная педагогика не можетъ совѣтовать устраивать все дѣло обученія по этому механическому способу. Тѣмъ не менѣе способъ взаимнаго обученія, или *пособничество учениковъ* можетъ имѣть мѣсто въ ряду *частныхъ вспомогательныхъ* способовъ обученія.

Въ какомъ бы видѣ ни нашелъ учитель нужнымъ или возможнымъ примѣнить въ своей школѣ пособничество учениковъ, ему полезно имѣть въ виду слѣдующее:

1, Пособничество учениковъ, какъ бы ни казалось успѣшнымъ, не должно служить для учителя поводомъ къ тому, чтобы сваливать съ себя половину, даже большую часть труда, такъ какъ при малѣйшемъ ослабленіи непосредственной дѣятельности, самое это пособничество потеряетъ возможную для него мѣру успѣха, можетъ оказаться даже недѣйствительнымъ, подорвавъ вліяніе учителя на учениковъ. Поэтому, допуская пособничество, учитель и самъ не перестаетъ при этомъ быть дѣятельнымъ; самъ за всѣмъ наблюдаетъ, самъ все провѣряетъ и не перестаетъ вліять непосредственно на всѣхъ учениковъ, а въ особенности на *младшихъ* и *слабыхъ*.

2, Надобно, чтобы старшіе ученики—пособники учителя, выполняли его порученіе непринужденно, по доброму лишь желанію помочь своимъ товарищамъ, и чтобы сами, изъ за этого пособничества, не потерпѣли ущерба въ своихъ успѣхахъ, какъ это нерѣдко бываетъ, напримѣръ, съ ранними репетиторами, у которыхъ усиленныя занятія по репетиторству ослабляютъ занятія по дальнѣйшему обученію ихъ самихъ.

§ 73. *Дисциплина. Необходимость ея особенно въ большой школѣ. Средства къ поддержанію дисциплины.* Подъ *школьной*, или *классной дисциплиной* разумѣется, какъ самый видимый порядокъ, узаконенный въ школѣ въ видахъ успѣшности обученія (относительно мѣста, времени занятій и поведенія учениковъ), такъ въ особенности совокупность мѣръ къ поддержанію этого порядка (*искусство держать классъ*).

Латинское слово „*disciplina*“ прежде всего значитъ наставленіе, ученіе, а также наука, затѣмъ направленіе поведенія, воспитаніе добрыхъ привычекъ, пріученіе къ повиновенію. Такая многосторонность значенія слова „дисциплина“ указываетъ на то, что обученіе само можетъ и должно быть воспитательнымъ, дисциплинарнымъ средствомъ. И дѣйствительно, мы должны признать обученіе *важнѣйшимъ* дисциплинарнымъ средствомъ во всѣхъ, осо-

бенно же въ народныхъ школахъ. Обученіе должно въ такой степени поглощать собою всѣ силы ребенка и возбуждать ихъ къ дѣятельности, что, благодаря этому, ребенокъ можетъ быть совершенно предохраненъ отъ непадлежащаго поведенія и легко можетъ усвоить правила доброй нравственности. Поэтому нѣкоторые педагоги (Дистервегъ и Ушинскій) не безъ основанія утверждаютъ, что если преподаваніе ведется оживленно, если дѣти не томятся отъ скуки и продолжительнаго неподвижнаго сидѣнья, то не представляется никакой надобности въ дисциплинарныхъ мѣрахъ для поддержанія въ классѣ надлежащаго порядка. Такая организація и веденіе обученія дѣйствительно составляютъ важнѣйшее воспитательное дисциплинарное средство; но рядомъ съ этимъ, въ интересахъ воспитанія учениковъ, необходимыми являются еще и спеціальныя дисциплинарныя средства и правила. Въ общественныхъ училищахъ, въ особенности въ начальныхъ народныхъ школахъ, сходятся, въ болѣе или менѣе значительномъ числѣ, дѣти разновозрастные, разныхъ характеровъ и различной домашней подготовки и воспитанія; умственныя силы ихъ, слабо развитыя, не оказываютъ еще должнаго вліянія на ихъ волю, которая, поэтому, подчиняется чувственности, т. е. минутнымъ влеченіямъ и безсознательнымъ порывамъ. При такихъ условіяхъ, какъ полагаютъ многіе педагоги, одно преподаваніе не въ состояніи овладѣть всею натурою ребенка и не можетъ дать всѣхъ условій, необходимыхъ при воспитаніи въ школѣ, т. е. въ болѣе или менѣе многочисленномъ и разнохарактерномъ сборищѣ учащихся. Отсюда выводятъ необходимость для общей пользы учащихся и для поддержанія среди нихъ порядка, установить извѣстныя правила, съ которыми строго долженъ сообразоваться учитель и его ученики, и послѣдніе глубоко сознавать, что въ общественномъ заведеніи въ классѣ, они должны дѣлать не то, что имъ угодно, а то, что предписано на основаніи общей пользы. И чѣмъ многолюднѣе школа, тѣмъ это необходимѣе. „Чѣмъ менѣе число учениковъ“, говоритъ Куртманъ, „тѣмъ легче дисциплина“, которая въ такомъ случаѣ можетъ даже сдѣлаться тождественною съ воспитаніемъ; чѣмъ болѣе число учениковъ, тѣмъ необходимѣе дисциплина и тѣмъ болѣе принимаетъ она характеръ внѣшней законности (Руководство къ воспитанію и обученію Куртмана, перев. Шафранова, ч. II, стр. 67—68). „Никто не станетъ спорить противъ того“, говоритъ нашъ отечественный педагогъ баронъ Корфъ, „что необходимо водворить *порядокъ* тамъ, гдѣ собрано нѣсколько десятковъ дѣтей. Порядокъ, *ве-*

лучшій порядокъ въ школѣ необходимъ не только для того, чтобы воспитывать въ дѣтяхъ уваженіе къ закону, умѣнье подчинять свою волю, обуздывать себя и сохранять свое добро и чужое, но и какъ весьма существенное содѣйствіе къ успѣхамъ обученія". (Русская Начальная Школа бар. Н. А. Корфа, изд. 4, стр. 72—78).

Тамъ, гдѣ ученики сидятъ просторно и каждый имѣетъ особенное мѣсто для своихъ вещей и учитель можетъ ходить кругомъ учениковъ со всѣхъ сторонъ, тамъ многое изъ дисциплины уже дѣлается само собою, но гдѣ ничего подобнаго нѣтъ, тамъ должно поддерживать порядокъ искусственными средствами, со строгостью, которая можетъ показаться педантическою. Вообще, чѣмъ классы неудобнѣе, тѣмъ труднѣе соблюдать порядокъ, но за то тѣмъ необходимѣе это соблюденіе, и наоборотъ. Прежде всего необходимо, чтобы каждый ученикъ имѣлъ *опредѣленное мѣсто* для себя и для своихъ вещей. Опредѣленный порядокъ долженъ предотвратить давку, тѣсноту и споры. Ближе къ учителю должны помѣщаться ученики менѣе внимательные и болѣе разсѣянные, за которыми нуженъ безпрерывный надзоръ и которые не могутъ обойтись безъ помощи учителя. Сидѣть на опредѣленномъ мѣстѣ прямо, не склоняя головы на столъ *и* не подпирая ее руками, держать руки на столѣ въ готовности взяться за перо, или отыскать что либо въ книгѣ, установить ноги на полъ, не поджимая ихъ подъ скамью, и не складывая ихъ одну на другую— соблюденіе этихъ мелочныхъ условій чрезвычайно благопріятно для поддержанія добраго состоянія души и тѣла. Опредѣленнымъ порядкомъ, напримѣръ, условленными сигналами руки, введеніемъ такта при обученіи, учитель долженъ предотвращать несвоевременность отвѣтовъ учениковъ и происходящее при этомъ безпорядочное движеніе многихъ. Если въ классѣ довольно много учениковъ, то, по окончаніи ученія, они должны выходить не всѣ вдругъ, а въ извѣстномъ порядкѣ, иначе дѣло не обойдется безъ шума и толкотни. Болѣе заслуживающіе довѣрія или очередные изъ учениковъ должны наблюдать за тѣмъ, чтобы вещи, необходимыя для класса, были на своемъ мѣстѣ и сохранялись бы въ цѣлости. Въ воспитательномъ отношеніи было бы также полезно, чтобы и чистота классной комнаты была возлагаема, вполнѣ или частію на отвѣтственность воспитанниковъ.

Еще важнѣе соблюденіе порядка во *времени*. Чтобы ученики въ опредѣленное время приходили въ школу и уходили изъ нея, чтобы уроки въ свое время начинались и кончались, чтобы до-

машнія упражненія были подаваемы въ срокъ, не ранѣе, не позже. Это много содѣйствуетъ успѣшности обученія и образованію хорошей привычки для будущаго. „Вѣрный знакъ плохаго училища", говоритъ Куртманъ, „если обученіе начинается въ немъ не въ урочное время, и то учитель опаздываетъ, то ученики". Забывчивость учениковъ, вслѣдствіе которой одинъ изъ нихъ не взялъ тетрадей, другой—аспидной доски, третій необходимыхъ книгъ и т. д., идетъ рука объ руку съ безпорядочностію относительно времени занятій. Но болѣе всѣхъ учениковъ самъ учитель долженъ уважать сроки. Самая дурная школа та, въ которой ученики не знаютъ, когда придетъ учитель и какъ долго онъ будетъ обучать. И такъ, разъ установленный *порядокъ уроковъ* долженъ быть строго исполняемъ, какъ и всякій законъ. Наконецъ, учитель долженъ пріучить учениковъ отвѣчать какъ слѣдуетъ, т. е. поднявшись съ мѣста, держа себя спокойно и т. п.

Успѣхи дисциплины зависятъ не только отъ содержанія правилъ, сколько отъ надзора за ихъ исполненіемъ, слѣдовательно, главнымъ образомъ, отъ личности учителя. Что касается до дисциплины, какъ совокупности мѣръ къ *поддержанію* школьнаго порядка, то въ этомъ отношеніи особенно важно слѣдующее:

а) *Вниманіе учителя въ классѣ* должно, по возможности, постоянно принадлежать *всѣмъ* ученикамъ. Предлагая вопросы извѣстному ученику и слушая его отвѣты, онъ долженъ заботиться, чтобы и другіе ученики слушали эти вопросы и отвѣты, и чтобы ученики вообще не предавались разсѣянности. Самое простое средство къ этому заставлять другихъ учениковъ время отъ времени повторять предложенные одному изъ нихъ вопросы и его отвѣты. Или же, предлагая вопросы, учитель обращается къ цѣлому классу, называя того ученика, который долженъ отвѣчать, уже послѣ того, какъ вопросъ произнесенъ; только такимъ образомъ можно воспитать вниманіе въ ученикахъ; иначе же, если прежде назвать ученика, а затѣмъ предложить вопросъ, то будетъ занятъ дѣломъ только названный ученикъ, а всѣ прочіе будутъ зѣвать. Если учителя постоянно слушаютъ всѣ ученики, не зная кому именно придется отвѣчать, то учитель занятъ весь учебный часъ съ *цѣлымъ* классомъ; при иной системѣ вопросовъ учитель будетъ заниматься съ каждымъ ученикомъ особо,—и много ли же такъ можно успѣть?

б) Главное же средство заключается въ самыхъ свойствахъ преподаванія—въ особенности въ его занимательности. Что ка-

сается до „совмѣстнаго“ обученія и до „пособничества“ учениковъ, то, чтобы эти вспомогательные способы не препятствовали соблюденію настоящаго правила, всего лучше пользоваться ими лишь въ теченіи одной половины каждаго урока.

в) Для поддержанія вниманія и бодрости въ ученикахъ, а слѣдовательно и добраго порядка, важны также своевременные отдыхи съ разумными играми учениковъ, въ которыхъ можетъ участвовать учитель, какъ о томъ было уже говорено (см. вліяніе дисциплины § 47).

Учитель долженъ смотрѣть на хорошую дисциплину, какъ на одно изъ важнѣйшихъ, существеннѣйшихъ условій процвѣтанія школы. Гдѣ нѣтъ хорошей дисциплины, тамъ преподаваніе на половину или даже совсѣмъ не даетъ результатовъ. Поэтому учитель долженъ *каждый разъ*, именно въ началѣ учебнаго года, особенно въ элементарномъ классѣ, *на первыхъ же порахъ* по поступленіи новыхъ учениковъ въ школу, обращать все свое стараніе на то, чтобы организовать надлежащую дисциплину и пріучить дѣтей, въ особенности вновь поступившихъ, къ порядочному поведенію во всѣхъ отношеніяхъ. Правда, онъ можетъ достигнуть этой цѣли только постепенно и лишь при постоянной бдительности и настойчивости. Но время и трудъ, потраченные на это, будутъ богато вознаграждены успѣшнымъ ходомъ всей школьной дѣятельности. Важно также то, чтобы новые ученики уже застали въ школѣ, такъ сказать, добрую закваску въ отношеніи къ дисциплинѣ; въ такомъ случаѣ они легко подчинятся господствующему въ ней духу добраго порядка.

„Дѣти“, говоритъ баронъ Корфъ, „обыкновенно, начинаютъ съ того, что шумятъ: если учитель для того, чтобы унять ихъ, будетъ кричать громче ихъ „тише“, то это подѣйствуетъ только на одну минуту; въ слѣдующее мгновеніе дѣти зашумятъ еще больше, и учителю вмѣсто того, чтобы преподавать, придется надрывать себѣ грудь ежеминутнымъ призывомъ къ порядку. Если же учитель, при постоянной *бдительности* замѣтитъ, кто именно изъ учениковъ не во время всталъ, или говорилъ, и объяснитъ ему, вовсе не повышая голоса, что его поведеніе помѣшаетъ обученію, то виновный подумаетъ надъ тѣмъ, что имъ нарушенъ порядокъ. Въ началѣ уроковъ учителю придется очень часто такимъ образомъ останавливать дѣтей; но если онъ не потеряетъ терпѣнія, будетъ *настойчивъ* и, нисколько не горячась, не оставитъ безъ замѣчанія ни одного, самаго *ничтожнаго* нарушенія

класснаго порядка, то онъ достигнетъ того, что дѣти до такой степени свыкнутся со школьною дисциплиною, что очень рѣдко будутъ нарушать ее: ученики станутъ наблюдать другъ за другомъ и сами будутъ останавливать шалуновъ. Если учителю удастся установить такой порядокъ при самомъ приступѣ къ обученію. пока у него на рукахъ одноклассная школа, то новички, которые въ послѣдствіи будутъ поступать въ школу и застанутъ въ ней добрую закваску, очень скоро подчинятся тому духу порядка, сдержанности, почтительности, веселости и бодрости, который воспитанъ учителемъ въ школѣ, и здравая школьная дисциплина укоренится навсегда. Горе тому учителю, который пренебрежетъ установленіемъ этихъ началъ въ школѣ: у него не пойдетъ дѣло обученія, не пойдетъ и дѣло воспитанія; трудиться учитель будетъ очень много, а достигать будетъ самыхъ ничтожныхъ результатовъ". (Русская Начальная Школа барона Корфа, изд. 4-е, стр. 83—84).

Здравая педагогика не отрицаетъ и *наказаній*, какъ средства къ поддержанію дисциплины. Но учитель долженъ твердо помнить, что наказанія въ дѣлѣ воспитанія имѣютъ характеръ не столько *карательный*, сколько *исправительный*, и потому долженъ строго соображаться не столько со степенью важности тѣхъ проступковъ, за которые они налагаются, сколько съ личными особенностями наказываемаго ученика и его настроеніемъ въ данную минуту; что это мѣры собственно къ *пресѣченію* проступковъ, между тѣмъ какъ гораздо важнѣе *предупреждать* всякій безпорядокъ, нежели пресѣкать его; поэтому наказанія въ хорошей школѣ должны имѣть *самый ограниченный кругъ примѣненія*. Въ примѣненіи дисциплинарныхъ средствъ особенно необходимо соблюдать должную мѣру. Частое примѣненіе однихъ и тѣхъ же, въ особенности сильныхъ средствъ, ослабляетъ ихъ дѣйствіе, вмѣстѣ съ тѣмъ притупляетъ нравственное чувство дѣтей и отнимаетъ время у обученія. Тамъ, гдѣ для достиженія извѣстныхъ дисциплинарныхъ цѣлей достаточно воспользоваться слабѣйшими средствами, не слѣдуетъ безъ нужды обращаться къ сильнѣйшимъ. Вообще можно рекомендовать слѣдующую постепенность въ дисциплинарныхъ мѣропріятіяхъ: предостерегающій взглядъ или знакъ, краткій перерывъ ученія, названіе по имени; краткое замѣчаніе, внушительное порицаніе, приказаніе стоять на мѣстѣ, выйдти изъ за скамьи и стоять на указанномъ мѣстѣ; оставленіе въ классѣ по окончаніи уроковъ для сдѣланія строгаго

внушенія и выговора, или для восполненія пропущенныхъ и исправленія неудовлетворительно-выполненныхъ (письменныхъ и другихъ) работъ. Дѣти, оставленныя въ школѣ, должны находиться подъ надзоромъ. Если, къ сожалѣнію, встрѣчаются и такіе ученики, которые не могутъ быть исправлены при помощи обыкновенныхъ дисциплинарныхъ воспитательныхъ мѣръ, то наказаніе такихъ дѣтей за ихъ грубые поступки и закоснѣлое упорство должно быть предоставлено или родителямъ, или начальству (попечителю) школы, на которомъ лежитъ и обязанность удалять изъ народной школы вредные элементы.

Наконецъ, могутъ быть съ пользою употребляемы, какъ побужденія къ поддержанію школьнаго порядка, и *награды* тѣмъ ученикамъ, которые не только не нарушаютъ его, а даже подаютъ примѣры и вообще помогаютъ своимъ товарищамъ строго и охотно соблюдать его. Но и къ этимъ мѣрамъ, возбуждающимъ въ ученикахъ, при благоразумномъ употребленіи, чувство чести, самоуваженія и благородное соперничество, должно прибѣгать нечасто, потому что, при неумѣренномъ употребленіи, они могутъ развивать въ ученикахъ тщеславіе, лицемѣріе, зависть, возбуждая въ нихъ заботу объ одной внѣшней исправности и т. п. худыя наклонности. Награды за хорошее поведеніе ученика въ школѣ могутъ состоять въ одобреніи его предъ товарищами въ классѣ, въ похвальномъ отзывѣ о немъ (устномъ, или письменномъ) предъ родителями его и другими лицами при окончаніи учебнаго года, лучше же всего—въ подаркѣ ему какой либо полезной книги.

Вообще же господствующее начало школьной дисциплины, какъ и всего обученія, должно состоять *не въ страхѣ*, а *въ разумной любви*. Разумная любовь не исключаетъ и такихъ мѣръ, которыя возбуждаютъ страхъ; но послѣднія должны проистекать изъ первой, такъ чтобы и чувство страха въ ученикахъ *подчинялось* чувству постоянной любви къ учителю.

Частная дидактика.

§ 74. *Понятіе о методѣ обученія.* Подъ *методомъ* разумѣется путь, которымъ ведетъ учитель своихъ учениковъ къ пріобрѣтенію знаній. Путь этотъ можетъ быть двоякій: *аналитическій*, или разлагающій и *синтетическій*, или соединяющій.

Дитя, поступая въ школу, приноситъ уже извѣстный, готовый кругъ мыслей, образовавшихся въ немъ вслѣдствіе воспріятія впечатлѣній отъ окружающей природы и той людской среды, въ которой оно жило.

Эти мысли бываютъ, обыкновенно, спутаны, неясны, невѣрны. Поэтому, первое дѣло воспитывающаго обученія должно состоять въ томъ, чтобы преобразовать мысли ребенка соотвѣтственно цѣлямъ воспитанія. Такое преобразованіе совершается, во-первыхъ, тѣмъ, что принесенный ребенкомъ кругъ мыслей *разлагается* на составныя его части, которыя провѣряются, проясняются и приводятся въ надлежащій порядокъ, и, во-вторыхъ, тѣмъ, что этотъ кругъ расширяется новыми мыслями. Обѣ эти дѣятельности въ учебной практикѣ не должны быть отдѣляемы одна отъ другой, исправленіе и прояспеніе приносимыхъ ребенкомъ мыслей часто не могутъ быть достигаемы иначе, какъ посредствомъ новыхъ мыслей; равно и образованіе новыхъ мыслей можетъ получить твердую и прочную основу только въ соединеніи съ существующими уже въ ребенкѣ мыслями. Если ученіе разлагаетъ уже имѣющійся кругъ мыслей на составныя части и провѣряетъ и проясняетъ ихъ, то въ такомъ случаѣ оно идетъ отъ *сложнаго* къ *простому*. Если же ученіе присоединяетъ къ существующему новое, желая расширить кругъ мыслей, или если оно соединяетъ между собою полученныя отъ разложенія уже существующаго круга мыслей составные элементы его, то въ такомъ случаѣ оно идетъ отъ *простого* къ *сложному*. Такимъ образомъ, ученіе можетъ идти двумя путями: отъ сложнаго къ простому и, наоборотъ, отъ простого къ сложному, или отъ цѣлаго къ частямъ и отъ частей къ цѣлому. Первый путь или ходъ ученія, разлагающій приносимый ученикомъ кругъ мыслей на его составныя части съ цѣлію провѣрить

и прояснить ихъ, есть *аналитическій* (отъ греч. ἀναλύω — разрѣшаю, разлагаю), второй же, соединяющій эти найденныя составныя части и приводящій ихъ въ должный порядокъ, или расширяющій кругъ понятій ученика новыми мыслями, есть *синтетическій* (отъ греч. συντίθημι — слагаю, соединяю) ходъ ученія.

По первому методу мы разлагаемъ данное, чтобы найдти его составныя части и простѣйшія отношенія; по второму мы слагаемъ данное, или построиваемъ, — изъясняемъ и выводимъ его изъ его составныхъ частей и простѣйшихъ отношеній. Анализъ есть работа въ области опыта; синтезъ — въ области мышленія. Послѣдняя цѣль анализа найдти такія части, которыя уже ни въ какомъ отношеніи не суть цѣлое; послѣдняя цѣль синтеза найдти такое цѣлое, которое уже ни въ какомъ отношеніи не есть часть. Когда дитя въ данномъ словѣ различаетъ слоги, простые звуки, гласные и согласные, оно дѣлаетъ *анализъ*. Когда изъ простыхъ звуковъ оно составляетъ слоги и слова, оно дѣлаетъ *синтезъ*. Но изъ познанныхъ анализомъ звуковъ и слоговъ оно можетъ составлять и такія слова, съ какими оно не встрѣчалось при анализѣ, какихъ предъ нимъ никогда никто не произносилъ; упражняясь въ такомъ построеніи или синтезѣ звуковъ, оно выучивается наконецъ читать книги, съ какими не знакомилось при аналитическомъ изученіи азбуки. Отсюда видно, что синтезъ не есть повтореніе въ обратномъ порядкѣ того, что доставилъ анализъ. Синтезъ выводитъ насъ за предѣлы нашего личнаго опыта и за предѣлы возможнаго опыта. Опираясь на анализъ, синтезъ можетъ дѣлать самыя обширныя построенія и далекіе выводы: съ помощію синтеза мы изъ немногихъ найденныхъ анализомъ условій, познаемъ факты, событія и явленія, которыхъ мы никогда не наблюдали, изъ настоящаго познаемъ прошедшее и будущее, не нуждаясь въ опытахъ.

§ 75. *Зависимость метода а) отъ предмета обученія и б) отъ законовъ умственнаго развитія дѣтской природы.* Анализъ и синтезъ одинаково важны въ наукѣ: дѣйствительность, открываемая анализомъ, должна быть постигнута въ своей необходимости, которая познается синтезомъ. Анализъ приготовляетъ данныя знанія, синтезъ строитъ изъ этихъ данныхъ науку. Такъ какъ всякое обученіе должно отчасти давать новое, отчасти переработывать старое, чтобы сообщить учащимся какъ вѣрное знаніе дѣйствительности, такъ и логическій порядокъ мышленія, то для всесторонняго развитія ученика недостаточно одного изъ названныхъ методовъ, но необходимо, чтобы они соединялись оба,

взаимно дополняя другъ друга. Но когда именно необходимо смѣнять синтезъ мыслей анализомъ опытовъ и въ какихъ соотношеніяхъ слѣдуетъ сочетать пріемы синтетическій и аналитическій,—этого опредѣлить нельзя общимъ образомъ. Анализъ ограниченъ данными опытами и средою; синтезъ долженъ построить цѣлостный кругъ мыслей, долженъ произвести полное умственное образованіе. Отсюда получается педагогическое правило, что факты, дѣйствительные предметы и явленія должны на первыхъ порахъ предшествовать объясненію и отвлеченнымъ понятіямъ,—иначе, наглядное усвоеніе фактовъ и явленій должно быть раньше опредѣленій и обобщеній цѣлаго ряда ихъ. Каждый учитель имѣетъ свою особенную методу; онъ есть живое лицо; но также каждый предметъ обученія имѣетъ свою особенную методу; онъ есть содержаніе спеціально опредѣленное. Гдѣ нужно обращаться отъ сочетанія мыслей къ воспоминанію и разложенію опытовъ, на это указываетъ всякій разъ свойство самихъ мыслей или изучаемыхъ предметовъ. Очевидно, что мысли и факты, гдѣ того требуетъ ихъ свойство, должны быть предварительно разсмотрѣны посредствомъ анализа, чтобы можно было видѣть возможность между ними связи посредствомъ синтеза и потомъ дѣйствительно сдѣлать эту связь. Такимъ образомъ, съ педагогической точки зрѣнія, анализъ при изученіи всякаго предмета долженъ предшествовать синтезу, а затѣмъ идти на ряду съ нимъ, разъясняя каждый разъ то, что нужно соединить посредствомъ синтеза, который сводитъ всѣ наши знанія къ единству, въ одно цѣлое. Такъ, напримѣръ, обученіе письму начинается съ изученія элементовъ буквъ, которые потомъ соединяются въ буквы, изъ этихъ, въ свою очередь, составляются слова и предложенія. Будучи сначала аналитическимъ, такъ какъ элементы получаются чрезъ разложенія буквъ, обученіе письму чѣмъ далѣе идетъ, тѣмъ болѣе переходитъ въ синтезъ. Тоже самое нужно сказать и объ обученіи чтенію: будетъ ли оно начинаться съ синтеза звуковъ или съ анализа ихъ—дальнѣйшій ходъ его будетъ синтетическій: отъ звуковъ мы пойдемъ къ слогамъ, отъ слоговъ къ словамъ, а потомъ къ предложеніямъ и цѣлой рѣчи, при чемъ, если такой синтезъ почему либо не дается намъ сразу, мы обращаемся каждый разъ къ анализу, т. е. разсмотрѣнію отдѣльныхъ элементовъ слова. При обученіи ариѳметикѣ, отъ разсмотрѣнія чиселъ и ихъ взаимныхъ отношеній—аналитическаго разсмотрѣнія, мы переходимъ къ выводу общихъ положеній и правилъ относительно раз-

ныхъ дѣйствій съ числами. Способъ противоположный этому въ ариѳметикѣ былъ бы неестественъ и непедагогиченъ. Такимъ образомъ, обученіе, начинаясь анализомъ, переходитъ въ синтезъ и имъ завершается.

Общеобразовательное или воспитующее обученіе должно, во первыхъ, разъяснять, исправлять и приводить въ надлежащій порядокъ тѣ представленія, понятія и сужденія, которыя ученикъ уже имѣетъ, и во-вторыхъ, расширять и распространять кругъ мыслей ученика, приводя ихъ въ новыя сочетанія и соединенія, или образуя совершенно новыя представленія и т. д. Приступая къ преподаванію своего предмета, учитель долженъ предварительно узнать имѣетъ ли ученикъ какія либо представленія объ этомъ предметѣ и если имѣетъ, то какія именно: ясныя или неясныя, полныя или неполныя, вѣрныя или невѣрныя. Потомъ, насколько нужно, онъ долженъ разъяснить эти представленія, провѣрить ихъ, исправить и привести въ надлежащій порядокъ, соотвѣтственно предположенной имъ цѣли преподаванія, и, такимъ образомъ, приготовить ученика къ воспріятію вновь преподаваемаго. Иначе преподаватель не будетъ знать, съ чего и какъ начать преподаваніе своего предмета, чтобы вновь сообщаемое имъ могло органически соединиться съ тѣмъ, что ученикъ уже имѣетъ, составлять дальнѣйшее развитіе его, т. е. чтобы ученикъ могъ правильно, сознательно и связно усвоивать себѣ преподаваемое. Такимъ образомъ, преподаваніе всякаго предмета должно сначала идти аналитическимъ путемъ, а потомъ уже синтетическимъ, при чемъ оба эти пути должны послѣдовательно и по мѣрѣ надобности смѣняться одинъ другимъ, взаимно содѣйствовать другъ другу и дополнять другъ друга.

§ 76. *Предметы учебнаго курса начальныхъ народныхъ училищъ.* Задача начальнаго или элементарнаго обученія заключается въ сообщеніи учащимся различныхъ знаній и умѣній или практическихъ навыковъ, съ помощію которыхъ облегчается для человѣка дальнѣйшее самообразованіе и накопленіе дальнѣйшихъ, большихъ и высшихъ знаній и умѣній. Такими знаніями и умѣньями въ народной элементарной школѣ существенно необходимыми для дальнѣйшаго развитія и образованія учащихся признаются прежде всего: 1) грамота, т. е. чтеніе и письмо и тѣсно связанное съ ними изученіе роднаго отечественнаго языка, 2) ариѳметика, 3) Законъ Божій и 4) церковное пѣніе. О необходимости изученія каждаго изъ этихъ предметовъ будетъ сказано далѣе.

Глава 1. Обученіе грамотѣ, т. е. чтенію и письму.

§ 77. *Объемъ и порядокъ преподаванія этого учебнаго предмета въ начальныхъ народныхъ училищахъ.* Въ понятіе грамотности входитъ умѣнье *читать* и *писать*. Но такъ какъ могутъ быть различныя степени этого умѣнья,—отъ умѣнья едва разбирать печатную книгу и кое-какъ писать нѣсколько словъ и фразъ до полнаго совершенства въ этихъ искусствахъ, какимъ владѣетъ образованный человѣкъ,—то возникаетъ вопросъ: въ какомъ объемѣ грамотность можетъ и должна быть преподана въ начальныхъ народныхъ школахъ? Вопросъ этотъ легко рѣшить, принявъ во вниманіе, съ одной стороны то, насколько грамотность потребна для крестьянина въ его житейскомъ быту и можетъ пригодиться ему и принести положительную выгоду и пользу въ случаѣ поступленія его въ военную службу по закону объ общей воинской повинности, и, съ другой стороны, возможность достижимаго въ ней совершенства въ теченіи учебнаго времени въ нашей народной школѣ.

Пользы грамотности для русскаго народа теперь ужъ никто отрицать не станетъ, и чѣмъ, разумѣется, народъ русскій будетъ грамотнѣе, тѣмъ лучше. Но, имѣя въ виду непродолжительность учебнаго курса въ нашихъ народныхъ школахъ, можно требовать, относительно грамотности, по крайней мѣрѣ, слѣдующее: 1, чтобы оканчивающіе курсъ въ начальной народной школѣ могли читать толково и вразумительно книги, доступныя ихъ пониманію и назначенныя для чтенія народа, понимать читаемое и передавать его своими словами; 2, писать безъ грубыхъ грамматическихъ ошибокъ, подъ диктовку, написать несложный разсказъ и составить письмо къ роднымъ или знакомымъ и т. п., чтобы, такимъ образомъ, чтеніе и письмо были для нихъ не только средствомъ для обученія въ школѣ, но и средствомъ самообразованія по выходѣ изъ школы.

Долгое время чтенію и письму обучали отдѣльно, и прежде чтенію, а потомъ письму; при чемъ весьма нерѣдкимъ явленіемъ было то, что непрошедшіе полнаго курса народной школы выходили изъ нея только съ умѣньемъ читать и безъ умѣнья писать. Но чтеніе и письмо такъ тѣсно связаны между собою, что составляютъ какъ бы двѣ стороны одного предмета, такъ что кто съумѣетъ прочесть печатное, а самъ написать ничего не можетъ, тотъ грамотенъ только въ половину. Теперь ужъ почти всѣми

принято соединять обученіе чтенію и письму вмѣстѣ, причемъ письмо даже предшествуетъ чтенію. Основаніе для такого соединенія лежитъ столько же въ удобствахъ обученія, сколько въ существѣ самаго дѣла. Несомнѣнно, что письмо явилось *раньше* чтенія. Когда появилась нужда для человѣка передать заочно свои мысли другому, онъ сталъ выражать ихъ *письменными знаками*, — появилось письмо. Писанное нужно было прочесть, — появилось *чтеніе*. Что касается чтенія печатнаго, то извѣстно, что печать изобрѣтена гораздо позднѣе. Итакъ, естественный путь появленія письма и чтенія былъ таковъ: сперва человѣкъ *мыслилъ* и *говорилъ*, т. е. передавалъ другимъ свои мысли устно; затѣмъ сталъ выражать въ письменныхъ знакахъ свои мысли для передачи ихъ заочно, или что тоже, писалъ, а, наконецъ, писанное прочитывалъ самъ писавшій и другіе, для кого писалось. Вполнѣ естественно и, какъ увидимъ впослѣдствіи, для успѣшности обученія весьма удобно и выгодно тотъ же порядокъ возникновенія чтенія и письма перенести и на обученіе этимъ искусствамъ.

Въ чтеніе входятъ слѣдующіе моменты: а, послѣдовательное соединеніе письменныхъ знаковъ (одного за другимъ) въ слова, вѣрное воспріятіе словесныхъ образовъ и соединеніе ихъ въ предложенія; б, уразумѣніе мыслей, для которыхъ слова служатъ выраженіемъ, и в, воспроизведеніе письменной рѣчи въ слухъ, на основаніяхъ живой устной бесѣды. Отсюда различаютъ, обыкновенно, три момента и въ обученіи грамотѣ: а, чтеніе *механическое*, б, чтеніе *сознательное* и в, чтеніе *изящное эвфоническое*.

Въ дидактическомъ отношеніи здѣсь весьма важенъ вопросъ о томъ, нужно ли различать и раздѣлять эти моменты при обученіи и отдѣльно обучать сперва чтенію механическому, потомъ сознательному и, наконецъ, изящному; или одновременно соединять всѣ эти степени чтенія и достигать цѣли разомъ? Защитники перваго мнѣнія ссылаются на положеніе, что при обученіи слѣдуетъ давать по одной трудности заразъ, указываютъ на невозможность для ребенка, еще неовладѣвшаго механизмомъ и бѣглостію чтенія, читать выразительно. Конечно, въ этомъ соображеніи есть своя доля истины, но не слѣдуетъ доводить его до крайности. Обучаясь исключительно механическому чтенію, ребенокъ можетъ усвоить себѣ навыкъ совершенно безсознательно выполнять эту работу, и бороться потомъ съ этимъ навыкомъ будетъ весьма трудно. Если чтеніе изящное дѣйствительно неудобно начинать съ первыхъ же

уроковъ, то сознательность чтенія, даже съ самыхъ первыхъ попытокъ читать, должна уже входить какъ живой и невыдѣлимый элементъ въ обученіе этому искусству. Это требованіе особенно важно при совмѣстномъ обученіи чтенію и письму, гдѣ послѣднее предшествуетъ чтенію. Если ученикъ читаетъ то, что самъ же написалъ, то ясно, что онъ долженъ понимать читаемое, иначе, что же онъ писалъ? Ссылка на положеніе:—„по одной трудности зараз“—здѣсь не имѣетъ мѣста, ибо чтеніе и сознательность представляютъ одинъ цѣлый предметъ обученія, раздѣливъ который, мы только затруднимъ изученіе его, а отнюдь не облегчимъ учащихся.

Ничто не мѣшаетъ ребенку, когда онъ произноситъ слова, понимать то, что онъ произноситъ. Это пониманіе не только не затрудняетъ, но значительно облегчаетъ обученіе, ибо сообщаетъ обученію интересъ, живость, уничтожаетъ механическое однообразіе занятій. И такъ обученіе чтенію механическому и сознательному должно непремѣнно идти совмѣстно, *одновременно*; къ чтенію же изящному слѣдуетъ переходить по мѣрѣ возможности, при достаточномъ навыкѣ въ чтеніи бѣгломъ и правильномъ, по знакамъ препинанія.

1-я ступень обученія грамотѣ.—Предуготовительныя упражненія.

§ 78. *Необходимость и польза такихъ упражненій. Мнѣнія объ этомъ педагоговъ.* Подъ именемъ предуготовительныхъ упражненій разумѣются уроки такъ называемаго наглядnаго обученія, особыя бесѣды учителя съ учениками, предшествующія отдѣльному преподаванію разныхъ школьныхъ предметовъ, соединяемыя съ обращеніемъ *къ самымъ* предметамъ, о которыхъ идутъ бесѣды, или къ рисункамъ и моделямъ.

Всѣ дѣти, безъ изъятія поступая въ школу, не въ состояніи съ первой минуты поступленія слушать преподаваніе: для этого нужно прежде всего вниманіе, а ребенка до такой степени развлекаетъ новая обстановка и новость лицъ, обращающихся къ нему въ школѣ, что все его вниманіе поглощается этою внѣшностію, и его не станетъ на то, чтобы воспринимать преподаваемое. Далѣе, чтобы вообще учиться съ успѣхомъ въ школѣ, (лѣтъ 6—8, а тѣмъ болѣе, если онъ старше) долженъ имѣть уже въ замѣтной степени развитыми слѣдующія способности: а, *наблюдательность*—способность останавливать въ теченіе значи-

тельнаго времени свое вниманіе на предметахъ, подлежащихъ внѣшнимъ чувствахъ, и воспринимать отъ этихъ предметовъ впечатлѣнія ясныя, раздѣльныя, точныя. б, *Сообразительность* — способность останавливать вниманіе на томъ, что говорятъ другіе, и при этомъ *понимать* какъ отдѣльныя мысли, сообщаемыя ими въ простыхъ словахъ, такъ и связь между отдѣльными мыслями, а съ другой стороны дѣлать правильные, хотя ближайшіе выводы. в, Способность *передавать* другимъ свои мысли, чувства и желанія въ выраженіяхъ ясныхъ, правильно называя предметы, о которыхъ идетъ рѣчь, ихъ части и главныя отношенія. г, Наконецъ, способность прочно усвоять себѣ, или *запоминать* то, что достойно усвоенія изъ видимаго и слышимаго отъ другихъ, испытываемаго внутренно и изъ самыхъ словъ, въ которыхъ все это правильно выражается. Въ тоже время дитя должно имѣть уже нѣкоторый запасъ *вѣрныхъ свѣдѣній* относительно, по крайней мѣрѣ, ближайшихъ къ нему предметовъ. Къ этимъ свѣдѣніямъ должны примыкать всѣ послѣдующія, сообщаемыя школой; они, вмѣстѣ съ упомянутыми способностями, составляютъ вообще естественную *основу* всего школьнаго ученія, отъ твердости которой зависитъ въ каждомъ ученикѣ всѣ его дальнѣйшіе, дѣйствительные успѣхи. Безъ этой основы или при ея слабости, ученикъ въ школѣ будетъ смотрѣть и почти ничего не увидитъ, будетъ слушать—и немного услышитъ.

Способности, нужныя для успѣшнаго ученія въ школѣ, должны развиваться у дитяти, а нужныя свѣдѣнія должны сообщаться ему еще *до школы*, въ домѣ родителей. И дѣйствительно, наблюдательность, сообразительность, живость чувства и дѣйствій, даръ слова и память, въ извѣстной степени, развиваются въ дѣтяхъ естественно, безъ особой заботы о томъ другихъ. Примѣръ домашнихъ, сношенія съ сверстниками, явленія окружающей природы вызываютъ дитя на нужныя для того упражненія силъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ оно пріобрѣтаетъ и извѣстный запасъ начальныхъ болѣе или менѣе вѣрныхъ свѣдѣній. Но о многихъ ли дѣтяхъ можно предполагать, что они являются въ школу съ подобною подготовкою, и особенно можно ли предполагать это относительно дѣтей нашихъ крестьянъ, которыя живутъ до поступленія въ школу въ условіяхъ, далеко неблагопріятствующихъ развитію, и поступаютъ въ школу въ томъ или другомъ отношеніи очень неразвитыми и неподготовленными для ученія въ школѣ. У однихъ слишкомъ мало наблюдательности, другія и при

наблюдательности очень несообразительны, третьи не могутъ ясно выражать иныхъ, даже самыхъ простыхъ мыслей и т. д. Узнавъ, чего каждому ученику не достаетъ для ученія въ школѣ, учитель прежде всего долженъ позаботиться о томъ, чтобы, по возможности, восполнить недостающее. Для этого весьма полезно и необходимо не прямо сажать дѣтей, въ первый разъ пришедшихъ въ школу, за книгу, какъ это было при прежнихъ, старыхъ порядкахъ въ школахъ, а начинать дѣло катихитическими бесѣдами съ дѣтьми о предметахъ обыденной жизни, болѣе или менѣе знакомыхъ дѣтямъ, а затѣмъ и о тѣхъ, съ которыми впервые приходится знакомиться.

§ 79. *Умственныя упражненія или первыя бесѣды въ школѣ.* Умственныя упражненія или первыя бесѣды въ школѣ имѣютъ цѣлью: во 1, ознакомиться со степенью развитія и пониманія дѣтей, съ ихъ говоромъ, а во 2, пріучить ихъ къ новой для нихъ школьной обстановкѣ, къ личности учителя и его пріемамъ: до тѣхъ поръ, пока они не освоятся со всѣмъ этимъ, трудъ его будетъ напрасенъ. Поэтому, учитель долженъ сначала, такъ сказать, водворить маленькихъ новичковъ въ школѣ, ознакомиться съ ними, указать имъ мѣста, дать нужныя наставленія относительно ихъ поведенія и обязанностей, пріучить ихъ къ школьнымъ порядкамъ, каждаго ребенка спросить о его имени, возрастѣ, домѣ, гдѣ онъ живетъ, и тому под., и затѣмъ перейти къ бесѣдамъ съ ними или упражненіямъ. Эти упражненія могутъ состоять: во 1, въ показаніи раскрашенныхъ картинъ, доступныхъ самымъ неразвитымъ дѣтямъ по своему содержанію; въ разспросѣ дѣтей, что они видятъ на картинѣ; въ коротенькихъ разсказахъ учителя, передающихъ содержаніе картинъ; во 2, въ бесѣдахъ учителя о классѣ и классныхъ принадлежностяхъ; наконецъ, въ 3, въ чтеніи коротенькихъ статеекъ изъ „Роднаго Слова“ и въ передачѣ учениками ихъ содержанія. Понятно, что не въ одинъ и тотъ же день учитель употребляетъ всѣ эти учебныя средства, но, распредѣливъ заранѣе свои занятія, онъ въ теченіи первыхъ 2—3 недѣль, ежедневно посвящаетъ часъ то на объясненіе картинъ, то на бесѣды, то на чтеніе, при чемъ, конечно, заботится, чтобы говорили больше ученики, нежели самъ онъ. Отъ бесѣдъ о предметахъ, находящихся въ классѣ,—если есть нужда въ довольно продолжительномъ наглядномъ обученіи,—учитель можетъ естественно переходить къ частямъ дома, къ приходской церкви, далѣе къ тому, что находится въ окрестностяхъ и что можетъ

быть наблюдаемо дѣтьми, въ тоже время пользуясь, по возможности, пособіемъ рисунковъ и моделей. При этомъ и вообще не слѣдуетъ распредѣлять предметовъ по родамъ и видамъ на основаніи отвлеченныхъ признаковъ—напримѣръ, не отдѣльно говорить сначала о минералахъ, потомъ о растеніяхъ—но говорить о предметахъ въ ихъ естественной связи, въ какой они представляются въ дѣйствительности или изображены на картинѣ, разсматривая ихъ со всѣхъ сторонъ. „Обученіе (наглядное), говоритъ Диттесъ, „на каждой ступени должно обнимать элементы всѣхъ отраслей знанія, и, такимъ образомъ, вести къ всестороннему развитію дѣтскихъ силъ". Конечно, есть и такіе учителя, которые по любви къ избранному ими предмету, съ перваго же дня вступленія дѣтей въ школу, охотно желали бы обучать ихъ или естественной исторіи, или географіи и т. д., но при этомъ они забываютъ, что спеціализація нашихъ познаній есть абстракція, выработанная человѣчествомъ въ продолженіи тысячелѣтій, но что знаніе, пріобрѣтаемое вообще естественнымъ путемъ, а слѣдовательно и дѣтьми, начинается съ усвоенія смѣшаннаго матеріала, заключающаго въ себѣ и основныя представленія, которыя собственно и должны составлять предметъ наглядnаго обученія. Классификація предметовъ есть уже дальнѣйшее дѣло—собственно школьнаго обученія; при наглядномъ же обученіи должно какъ можно ближе держаться природы, и потому не *систематизировать* (логически распредѣлять предметы на классы), но *группировать* (слѣдовать тому, какъ предметы распредѣляются между собою на дѣлѣ).

Группированіе же предметовъ можетъ имѣть въ наглядномъ обученіи, какъ и въ самой дѣйствительности, два главные вида: или совмѣстность предметовъ, сосѣдство ихъ въ одномъ опредѣленномъ *пространствѣ*, или близость однихъ явленій съ другими *по времени* (одновременность или непрерывная послѣдовательность однихъ за другими). Поэтому и главныя формы наглядnаго обученія суть *описаніе* и разсказъ, а не отвлеченное разсужденіе. Такъ, напримѣръ, наставникъ можетъ уроки наглядnаго обученія посвятить на описаніе (при бесѣдѣ съ учениками и при пособіи рисунковъ и частію самихъ предметовъ, о которыхъ говоритъ), того, что находится на дворѣ, затѣмъ въ огородѣ, въ полѣ, въ лѣсу и такъ далѣе, или одинъ урокъ—разсказу (также съ вопросами и съ пособіемъ рисунковъ) о томъ, какія занятія и забавы бываютъ зимою, другой—какія лѣтомъ и такъ далѣе. Если въ первомъ расположеніи матеріала была связь *пространственная*,

то здѣсь она выражается въ преемствѣ *времени*. Затѣмъ, такъ какъ нѣкоторые предметы и явленія въ извѣстное время обращаютъ на себя особенное вниманіе учениковъ (напримѣръ первый снѣгъ осенью, первые цвѣты весной или храмовой праздникъ, крестный ходъ и т. п.—) то они могутъ съ особенною пользою избираться для уроковъ наглядnаго обученія именно въ соотвѣтствующее имъ время.

§ 80. *Упражненія глаза и руки.* Весьма важно, чтобы съ бесѣдами соединялись при наглядномъ обученіи и нѣкоторыя физическія упражненія дѣтей, которыя состояли бы хотя въ самыхъ несложныхъ движеніяхъ. Простѣйшее изъ нихъ и самое естественное при наглядномъ обученіи—указываніе ученикамъ разныхъ частей предмета или фигуръ на картинѣ въ отвѣтъ на вопросы о нихъ учителя. Не смотря на всю кажущуюся простоту этого дѣйствія, на самомъ дѣлѣ и оно производится вновь поступающими въ школу дѣтьми далеко не съ одинаковою степенью быстроты и ловкости—въ зависимости отъ степени ихъ развитія вообще и въ частности физическаго. Послѣдующія упражненія состоятъ въ занятіи рисованіемъ по клѣткамъ и черченіемъ отъ руки различныхъ прямыхъ и круговыхъ линій. Вводя эти подготовительныя къ письму упражненія, учитель обязанъ преслѣдовать, кромѣ того, слѣдующія цѣли: а) пріучить учениковъ хорошо сидѣть во время письма, правильно держать грифель, карандашъ и пр., б) ознакомить ихъ съ тактомъ и в) научить ихъ укладывать доски и тетради на столѣ, прятать ихъ въ столъ, брать грифель одновременно, по такту. Всѣ эти навыки необходимы для того, чтобы дальнѣйшія занятія письмомъ шли успѣшно.

Для рисованія по клѣткамъ необходимо снабдить учениковъ грифельными досками, съ одной стороны разграфленными на квадратики, а съ другой на параллельныя линіи, пересѣкаемыя наклонными подъ угломъ (приблизительно) $50-55^0$.

Упражненія въ черченіи бываютъ двоякаго рода:

а) собственно черченіе (рисованіе) различныхъ легкихъ предметовъ по квадратной сѣткѣ и б) черченіе отъ руки горизонтальныхъ и отвѣсныхъ наклонныхъ линій, удлиненныхъ кружковъ (овалокъ) и проч.

Перваго рода упражненія знакомятъ дѣтей съ терминами, употребляемыми при письмѣ: вверхъ, внизъ, вправо, влѣво, наклонно, отвѣсно, горизонтально и проч., пріучаютъ ихъ къ глазомѣру, укрѣпляютъ руку и, главное, удовлетворяютъ врожденной склон-

ности дѣтей къ рисованію, каково бы оно ни было. Проведеніе же различныхъ линій отъ руки, безъ всякаго размѣра, содѣйствуетъ развитію пишущихъ пальцевъ, кисти и вообще свободнаго движенія правой руки и служитъ переходною ступенью къ письму элементовъ.

2-я ступень,—обученіе чтенію механическому.

§ 81. *Историческій очеркъ и краткое изложеніе извѣстнѣйшихъ методовъ обученія чтенію.* При обученіи грамотѣ существо дѣла можетъ полагаться или въ изученіи буквъ, или слоговъ, или же звуковъ. Отсюда происходятъ три рода различныхъ и существенно несходныхъ между собою способовъ обученія грамотѣ, именно: *буквенный, слоговой* или *силлабическій* и *звуковой.* Въ основѣ перваго лежитъ усвоеніе *буквъ* (по ихъ начертаніямъ и названіямъ); основою второго служитъ *слогъ*, принимаемый за элементъ рѣчи; въ послѣднемъ изученіе простыхъ *звуковъ* членораздѣльной рѣчи составляетъ исходный пунктъ. Принявъ за основаніе, что изученіе каждаго предмета можетъ идти въ двухъ направленіяхъ: или отъ основныхъ элементарныхъ частей къ цѣлому (путь синтеза), или отъ цѣлаго къ частямъ (путь анализа), различаютъ частные *виды* трехъ главныхъ методовъ: 1) буквеннаго: а, *буквосочетательный* и б, *букворазлагательный*; 2) слогового: а, *слогосоставительный* и б, *слогоразлагательный*; 3) звукового: а, *звукосочетательный* и б. *звукоразлагательный.* Далѣе, соединяя анализъ и синтезъ, въ звуковомъ способѣ съ обученіемъ чтенію и письму одновременно и вводя въ обученіе элементы для всесторонняго умственнаго развитія дѣтскихъ способностей (наглядное обученіе, устная рѣчь, черченіе, пѣніе), получаемъ способъ, такъ называемый, *синкритическій.* За границею этотъ способъ извѣстенъ подъ именами *легографическаго* или *скриптолегіи*,—соединеннаго обученія чтенію и письму, просто обученія письму—чтенію и даже подъ длиннымъ именемъ „соединеннаго обученія наглядности, рѣчи, черченію письму и чтенію.“

§ 82. *Буквосочетательный способъ.* Древнѣйшій способъ обученія чтенію, на сколько это извѣстно, есть способъ складыванія по буквамъ, или такъ называемый буквосочетательный способъ. Дѣти въ древнихъ Аѳинахъ и въ древнемъ Римѣ прежде всего изучали форму и названія буквъ въ алфавитномъ порядкѣ, затѣмъ ихъ сочетанія въ слоги и слова; затѣмъ этотъ способъ господствовалъ не только въ средніе вѣка, но даже и въ новомъ

мірѣ до начала XIX столѣтія, хотя и теперь даже онъ еще не совсѣмъ исчезъ изъ практики. Обученіе грамотѣ по этому способу начинается изученіемъ прописныхъ и строчныхъ буквъ азбуки въ обыкновенномъ ея порядкѣ, при чемъ буквы называются или полными ихъ именами, *азъ, буки, вѣди* и т. д., или сокращенными, *а, бе, ве,* и т. д. Учитель употребляетъ при обученіи слѣдующіе пріемы: указывая въ азбукѣ первую букву, называетъ ее *азъ*, или *а*; ученики повторяютъ за нимъ *а*, затѣмъ указываетъ вторую букву и говоритъ *бе* (буки); ученики повторяютъ *бе*, и т. д., пока не выучатъ всей азбуки и не будутъ знать всѣхъ буквъ подрядъ и вразбродъ. Затѣмъ, точно также идетъ изученіе складовъ. Каждая гласная соединяется съ согласной, при чемъ согласная приставляется или спереди гласной, напр. ба, бе, би, бо, ва, ве и т. д., или, наоборотъ, послѣ гласной; при этомъ не всегда объяснялось даже различіе между гласными и согласными буквами. Пріемъ чтенія слоговъ почти такой же, какой употребляется и при изученіи буквъ: ученикъ, указывая на буквы слога, называетъ каждую по имени, напримѣръ, указывая на *ба*, онъ говоритъ *буки-азъ* или бе-а, учитель сливаетъ обѣ буквы въ одинъ слогъ и говоритъ *ба*, ученикъ повторяетъ *ба*. За изученіемъ всѣхъ складовъ двухъ и трехбуквенныхъ слѣдовало чтеніе цѣлыхъ словъ по складамъ. Этотъ пріемъ былъ самый трудный. Нужно было въ каждомъ словѣ назвать каждую букву, каждый слогъ, и кромѣ того при произнесеніи каждаго послѣдующаго слога повторять всѣ предъидущіе, чтобы не забыть ихъ, когда дѣло дойдетъ до конца слова. Такъ, чтобы сложить или прочитать по складамъ слова перваго псалма, „Блаженъ мужъ“, нужно было проговорить слѣдующее: буки-люди-азъ-ла-бла, живите-есть-же-блаже, нашъ-еръ-нъ-блаженъ.

Неудовлетворительность буквосочетательнаго метода сознавалась давно, и исторія сохранила нѣсколько попытокъ облегчить обученіе чтенію по этому методу. Въ ряду этихъ попытокъ заслуживающею вниманія представляется попытка Амоса Коменскаго; въ своемъ сочиненіи Orbis pictus (Міръ въ картинахъ) Коменскій, хотя и приводитъ буквы въ обыкновенномъ алфавитномъ порядкѣ, но при этомъ къ каждой буквѣ присоединяетъ *картину*, съ цѣлью напоминать о звукѣ, соотвѣтствующемъ данной буквѣ. Подъ каждой картинкой находится краткій текстъ и символизируемая буква, напримѣръ: „ворона каркаетъ“ *a—a=Aa*, овца блеетъ-*Be—e=Bb*, удодъ кричитъ-*du—du=Dd*, дитя плачетъ-

e—e=Ee, вѣтръ дуетъ-*f-f*-Ff и т. д. Очевидно, Коменскій этимъ путемъ хотѣлъ сдѣлать обученіе чтенію болѣе легкимъ и естественнымъ и поставить его въ связь съ чувственными воспоминаніями и, можетъ быть, какъ догадывается Диттесъ, имѣлъ въ мысли аналитическій звуковой методъ обученія чтенію.

Другимъ замѣтательнымъ дѣятелемъ въ этомъ направленіи былъ извѣстный англійскій философъ Локкъ. Въ своемъ сочиненіи „Мысли о воспитаніи“ (1693 г.) онъ изложилъ, между прочимъ, и свой взглядъ на способъ обученія чтенію. Обученіе чтенію, по Локку, должно быть для ребенка не серьезнымъ занятіемъ, а *забавой*. „Дѣтямъ“, замѣчаетъ Локкъ, „ничто не должно представляться работой или какимъ либо серьезнымъ, налагаемымъ на нихъ дѣломъ“, поэтому и при обученіи чтенію Локкъ предлагаетъ воспользоваться играми дѣтей. „Самый процессъ обученія, перенесенный въ область игръ“, говоритъ Локкъ, „можетъ до безкопечности разнообразиться“. Локкъ передаетъ примѣры обученія грамотѣ въ такой формѣ. „Можно воспользоваться“ говоритъ онъ, „кубиками и другими игрушками и наклеить на нихъ буквы съ тою цѣлью, чтобы дѣти, играя, усвоили алфавитъ. Почему бы, напримѣръ, не сдѣлать 32 или 24—25—стороннюю игральную кость? На одной изъ сторонъ начертить a, на другой b, на третьей c, на четвертой d. Я желалъ бы, чтобы изученіе алфавита начиналось съ этихъ четырехъ буквъ, или даже только съ двухъ; когда же ребенокъ усвоитъ ихъ, можно постепенно прибавлять букву за буквой, пока не будетъ обозначена буквой каждая сторона кости и изученъ весь алфавитъ. Я знаю, продолжаетъ онъ, одно высокопоставленное лицо, которое устроило для своихъ дѣтей игру изъ четырехъ кубиковъ: на шести сторонахъ одного изъ нихъ были написаны шесть гласныхъ, на сторонахъ же трехъ другихъ кубиковъ—18 согласныхъ буквъ: игра состояла въ томъ, что выигрывалъ тотъ, кому при игрѣ въ эти кубики какъ въ обыкновенныя игральныя кости, удавалось составить большее количество словъ. Старшій сынъ этого лица ревностно предавался складыванію словъ такимъ образомъ, безъ всякаго особеннаго къ тому понужденія“. — Обученіе же *письму* должно было, по мнѣнію Локка, начинаться только тогда, когда ребенокъ могъ уже свободно читать. При этомъ Локкъ совѣтуетъ, чтобы вышеприведенныя игры были чужды всякаго стѣсненія и принужденія; иначе дѣти будутъ ненавидѣть ихъ, какъ обязательный трудъ и несносную работу. По окончаніи игръ кости

прячутся, такъ чтобы дѣти не могли достать ихъ во всякое время; „ибо замѣчено“, говоритъ Локкъ, „что дѣти, обыкновенно, скоро охладѣваютъ къ тѣмъ играмъ и игрушкамъ, которыя у нихъ всегда бываютъ передъ глазами“.

Предложенный Локкомъ способъ обученія дѣтей Базедовъ доводитъ до крайности. Вся задача Базедова состояла въ томъ чтобы не только смягчить суровость обученія старой школы, но и облегчить обученіе до послѣдней степени, сдѣлать его для дѣтей легкимъ, пріятнымъ, не требующимъ ни малѣйшаго напряженія. Въ 1784 году Базедовъ издалъ руководство, названное имъ „Неожиданнымъ великимъ усовершенствованіемъ искусства обученія чтенію“, въ которомъ онъ предлагаетъ рядъ разнообразныхъ нововведеній, облегчающихъ для дѣтей скучный и забивающій процессъ обученія грамотѣ: какъ предварительную подготовку, онъ совѣтуетъ ввести изустныя упражненія въ звукахъ; предлагаетъ заучивать буквы, начиная съ гласныхъ, а не въ алфавитномъ порядкѣ, какъ это дѣлалось обыкновенно; для облегченія самого заучиванія буквъ и для наглядnаго представленія образованія слоговъ и словъ предлагаетъ употреблять подвижную азбуку и вводить разнообразныя игры.

Сообразно своему основному принципу, Базедовъ раздѣляетъ все обученіе чтенію на три ряда игръ: a) „игра въ произношеніе“ b) „игра въ буквы“ c) „игра въ слоги“, за которыми слѣдуетъ „чтеніе“, тоже въ видѣ игры.

Игры эти должны были совершаться съ веселымъ видомъ; никакой дисциплины при этомъ не требовалось, такъ какъ она „стѣснила бы дѣтей“. Собственно чтеніе шло уже по букварю; переходомъ къ нему служили составленіе и чтеніе словъ по передвижной азбукѣ. Собственно методическую сторону дѣла Базедовъ оставилъ въ сторонѣ. Способъ его былъ старый буквосочетательный.

Въ своемъ стремленіи усладить буквосочетательную технику, онъ проектируетъ даже при школѣ особаго пекаря, который долженъ приготовлять изъ сдобнаго тѣста весь алфавитъ для раздачи, въ качествѣ завтрака, его ученикамъ. Такимъ образомъ, ученики Базедова были въ собственномъ, буквальномъ смыслѣ „буквоѣды“.

Все это показываетъ намъ, въ какую приходилось впадать ненужную и даже вредную искусственность, не находя сообразнаго съ природою метода обученія чтенію, но желая въ тоже время облегчить обученіе.

Гораздо серьезнѣе въ этомъ отношеніи была попытка Пельмана, который больше другихъ приблизился къ звуковому способу. Главная его заслуга состояла въ томъ, что онъ старался сообщить развивающій характеръ обученію грамотѣ, для чего онъ ввелъ въ послѣднее упражненія въ мышленіи и катихизацію, которая до него никѣмъ не примѣнялась систематически въ этой области. Наконецъ, не меньшую заслугу Пельмана составляетъ и то, что онъ едва ли не первый началъ соединять съ обученіемъ чтенію письмо.

Все обученіе грамотѣ у Пельмана распадалось на два курса: въ первый курсъ входило наглядное ознакомленіе дѣтей съ окружающими предметами, сравненіе и различеніе ихъ по признакамъ, что служило приготовленіемъ къ изученію буквъ. Послѣднія также усвоялись посредствомъ описанія и взаимнаго ихъ сравненія. Форма эта давала возможность упражнять дѣтей въ мышленіи и разговорѣ. Въ первомъ курсѣ изучались только строчныя буквы и простѣйшія ихъ сочетанія; второй курсъ посвящался изученію прописныхъ буквъ и болѣе сложныхъ ихъ соединеній; въ концѣ курса читались небольшіе разсказы, пословицы, изреченія, служившіе также матеріаломъ для умственныхъ упражненій. Въ обученіи Пельманъ совѣтуетъ какъ можно болѣе вызывать самодѣятельность учащихся. Съ этою цѣлью всѣ уроки катихизируются, ученики постоянно должны объяснять на вопросы учителя, что и какъ дѣлается, какъ пишется буква, чѣмъ отличается одна отъ другой и пр. Съ тою же цѣлью онъ рекомендуетъ заставлять учениковъ складывать слова на „читальной машинѣ“, отыскивать въ книгѣ и въ разрѣзной азбукѣ изучаемыя слова, описывать ихъ и т. п.

Но всѣ изложенные пріемы касались только внѣшней стороны метода, который въ существѣ дѣла оставался тѣмъ же буквосочетательнымъ, по которому обучались дѣти и въ школахъ его предшественниковъ, такъ что Пельманъ ничего существеннаго въ методику обученія грамотѣ не внесъ. Обстоятельство это и было причиною, что, не смотря на видимыя достоинства, методъ Пельмана не привился къ школѣ и мало нашелъ себѣ послѣдователей.

§ 83. *Букворазлагательный способъ*. Сущность букворазлагательнаго способа состоитъ въ томъ, что, предварительно изученія буквъ, ученики дѣлаютъ разложеніе цѣлыхъ предложеній на слова, словъ на слоги, а слоговъ на буквы. Способъ этотъ, очевидно, прямо противоположенъ буквосочетательному. Представителемъ этого способа былъ *Оливье*. Оливье исходилъ отъ мысли что

„все, что должны дѣти учить, предварительно должно быть съ ними проработано и изъяснено". Такимъ образомъ въ основу его метода легло стремленіе сообщить обученію *сознательность*. Средствомъ для этой цѣли онъ избралъ способъ букворазлагательный.

Оливье прежде считалъ необходимымъ подготовить дѣтей къ обученію чтенію. Подготовка эта должна была состоять въ основательномъ и систематическомъ развитіи въ дѣтяхъ дара слова: сперва они должны были, повторяя различнаго рода разсказы, упражняться въ ясномъ и отчетливомъ произношеніи словъ, учиться скоро и безошибочно различать всѣ звуки словъ, и только тогда уже можно было начинать обученіе чтенію. Съ этими устными упражненіями Оливье соединялъ упражненія въ анализированіи рѣчи на составныя части: сказанныя предложенія разлагались на отдѣльныя слова, слова — на слоги, слоги — на звуки. Когда такимъ путемъ дѣти вполнѣ усвояли надлежащимъ образомъ всѣ звуки, Оливье впервые начиналъ знакомить ихъ съ *буквами, знаками* звуковъ, при чемъ сначала изучались гласныя и затѣмъ постепенно вводились гласныя,— послѣднія всегда въ связи съ первыми. Нужно замѣтить, что при этомъ согласныя буквы не произносились чисто, но съ присоединеніемъ слабаго звука *е*, то есть be, ce, de и т. д. Очевидно, еслибы Оливье вмѣсто *буквъ* имѣлъ въ виду изученіе *звука*, то пріемъ его былъ бы строго — аналитическимъ звуковымъ; но, остановившись на полдорогѣ, Оливье лишился чести дать свое имя звуковому методу и только примѣнилъ къ буквенному способу тотъ пріемъ, который нынѣ съ успѣхомъ практикуется при звуковомъ обученіи чтенію. Тѣмъ не менѣе это былъ уже большой шагъ впередъ.

При дальнѣйшемъ обученіи по системѣ Оливье, ученикамъ давались передвижныя буквы письменнаго и печатнаго шрифта; затѣмъ обѣ буквы приводились въ алфавитный порядокъ, причемъ согласныя буквы произносились при помощи краткаго звука *е*, который приставлялся то спереди, то сзади буквы; далѣе тѣ-же буквы изучались по особымъ таблицамъ.

Когда дѣти научатся бойко и твердо читать буквы, а затѣмъ и слоги по таблицамъ, Оливье даетъ ученикамъ книжки, содержаніе которыхъ составляютъ уже слышанные ими разсказы, и потому оно совершенно дѣтямъ понятно. Въ процессѣ дальнѣйшаго навыка въ чтеніи, прибавляемое прежде къ согласнымъ краткое *е* мало по малу исчезаетъ; впрочемъ, это дѣлалось при участіи учи-

теля, который помогалъ дѣтямъ собственнымъ примѣромъ, показывая какъ можно обходиться и безъ этого звука при чтеніи.

§ 84. *Способъ обученія грамотѣ слогосоставительный.* Названіе этого метода показываетъ, что въ немъ за основной элементъ чтенія принимаются *слоги*, которые *составляются* изъ буквъ; изъ слоговъ же, далѣе, *составляются* слова. По изученіи буквъ, сначала гласныхъ, по звуку ихъ, а потомъ согласныхъ по обыкновенному способу, учитель прямо приступаетъ къ слогамъ и, не называя буквъ, непосредственно читаетъ слоги: ба, бе, би, бо, бу и т. д. до тѣхъ поръ, пока ученики не затвердятъ всего, что подсказывается учителемъ и не будутъ въ состояніи въ разбивку, повторить, по указанію учителя, всѣ данные слоги. Въ слѣдующіе уроки изучаются всѣ склады; по изученіи ихъ приступаютъ прямо къ чтенію предложеній. Начиная чтеніе, ученикъ называетъ уже знакомые ему слоги и, такимъ образомъ, читаетъ цѣлыя рѣчи. Сначала чтеніе бываетъ довольно медленное: ученикъ не произноситъ слово, а раздѣляетъ его на слоги; впослѣдствіи механизмъ чтенія значительно улучшается. Обучаясь по этой методѣ, ученикъ мало понимаетъ, что такое буква, а заучиваетъ прямо слоги, не понимая, какимъ образомъ изъ звуковъ образуется слогъ, и почему онъ произносится такъ, а не иначе—можетъ развѣ указать въ этомъ случаѣ на учителя, который такъ учитъ читать. Такимъ образомъ, весь методъ основывается исключительно на памяти и для ученика съ малоразвитою памятью представляетъ непреодолимыя затрудненія.

Независимо отъ этого, указываемый методъ мало имѣетъ права на самостоятельность; онъ скорѣе дополнительный и облегчающій *пріемъ* обученія по буквенному способу; но выгодъ этотъ пріемъ представляетъ мало. Хотя онъ дѣйствительно сокращаетъ работу, но за то вноситъ въ обученіе механизмъ, слишкомъ исключительно опирается на память и привычку, слѣдовательно мало заключаетъ въ себѣ образовательныхъ элементовъ и—ничего развивающаго.

Но этотъ способъ окончательно механизируется при другой его формѣ слого-произношенія, когда учитель не считаетъ нужнымъ напередъ сообщать ученику ни гласныхъ, ни согласныхъ, но прямо даетъ ему слоги для чтенія, пока ученикъ не свыкнется и не затвердитъ ихъ на память. Понятно, что при этомъ ученикъ остается совершенно пассивнымъ подражателемъ того, что

дѣлаетъ учитель. Насколько такой методъ можетъ имѣть развивающее вліяніе на ученика, излишне и говорить.

§ 85. *Способъ обученія грамотѣ слогоразлагательный.* Въ этомъ способѣ также основу обученія составляетъ *слогъ*, но путь къ нему иной. Въ предъидущихъ способахъ слогъ *составлялся* и затѣмъ *произносился* ученикомъ; а здѣсь слогъ *выдѣляется* изъ данныхъ словъ чрезъ *разложеніе* послѣднихъ. Способъ этотъ сближается съ аналитическимъ звуковымъ (какъ и способъ Оливье), но это сближеніе — только въ формѣ метода: силлабическій способъ не идетъ дальше *слога*, который признается основнымъ элементомъ рѣчи, тогда какъ звуковой аналитическій идетъ дальше и разлагаетъ самый слогъ на первичные его элементы—звуки. Представителемъ слого-разлагательнаго способа является нѣкто Гедике (1791 г.). Гедике полагалъ, что гораздо ближе къ естественному развитію человѣческаго духа начинать преподаваніе съ цѣлаго и переходить къ частямъ; на этомъ основаніи гораздо лучше изучать буквы посредствомъ словъ, а не наоборотъ. Гедике ясно видѣлъ, что, начиная съ буквъ, съ разнаго рода слоговъ, лишенныхъ всякаго смысла, нечего и разсчитывать на возбужденіе въ ребенкѣ любознательности. „Неужели такъ трудно понять“, говоритъ онъ, „что путь природы идетъ не отъ буквъ къ именамъ и не отъ именъ къ предметамъ, но наоборотъ, отъ предметовъ къ именамъ и словамъ, а отъ послѣднихъ уже къ буквамъ.

Самый способъ обученія грамотѣ по Гедикѣ шелъ въ такомъ порядкѣ. Выбравъ небольшое число употребительнѣйшихъ словъ, Гедике располагалъ ихъ въ извѣстномъ порядкѣ, послѣдовательно, на основаніи сходства ихъ въ буквахъ и звукахъ, и сходное отъ несходнаго отличалъ посредствомъ величины и цвѣта буквъ. Затѣмъ онъ произносилъ рядъ такихъ словъ и даже цѣлыя небольшія предложенія громко и понятно, а ученикъ повторялъ за нимъ до тѣхъ поръ, пока не замѣчалъ сходства повторяющихся извѣстныхъ знаковъ и не научался, съ большимъ или меньшимъ сознаніемъ отличать ихъ въ составѣ цѣлаго слова. Такимъ образомъ, ходъ обученія грамотѣ по Гедикѣ состоялъ въ томъ, что сперва давались цѣлыя фразы, предложенія и слова, разумѣется доступныя по своему содержанію для учащихся, затѣмъ этотъ матеріалъ *разлагался* на слоги при указанномъ пособіи въ начертаніи буквъ.

§ 86. *Звуковой синтетическій способъ.* Сущность звуковаго синтетическаго способа заключается въ послѣдовательномъ изученіи звуковъ нашей рѣчи и условныхъ знаковъ для ихъ

изображенія въ печати, затѣмъ въ переходѣ отъ звуковъ, какъ основныхъ и простѣйшихъ элементовъ рѣчи, къ разнообразнымъ ихъ соединеніямъ въ слогахъ, словахъ и цѣлыхъ предложеніяхъ. Полная обработка и практическое примѣненіе звуковаго синтетическаго метода сдѣланы были Стефани (1761—1850), который и положилъ начало его извѣстности[1]).

Стефани прежде всего дѣлается строгое различіе между *буквою* (знакомъ), *именемъ* буквы и *звукомъ*. На звуки человѣческаго голоса, на ихъ происхожденіе и свойства Стефани первый посмотрѣлъ разумно, и это привело его къ мысли — приблизить обученіе къ обыкновенной рѣчи, упростить его, отбросивъ отъ него все ненужное, лишнее; мы пишемъ буквами, но говоримъ звуками, слѣдов., чтобы читать, — довольно знать безошибочно звукъ буквы, а названіе ея вовсе не нужно знать и его можно заучить послѣ, если понадобится.

Слѣдуя правилу начинать съ легчайшаго, Стефани прежде всего давалъ ученикамъ для изученія гласныя. Но еще прежде гласныхъ, въ видахъ подготовленія учениковъ къ систематическому ученію, онъ рекомендовалъ предварительныя упражненія, предметомъ которыхъ служилъ: а) навыкъ въ ясномъ и отчетливомъ произношеніи и б) ознакомленіе учениковъ съ начертаніями звуковъ. При изученіи гласныхъ, учитель громко сперва самъ произноситъ звукъ изучаемой буквы, а ученикъ повторяетъ за учителемъ, затѣмъ, всматриваясь въ форму знаковъ изучаемыхъ звуковъ, ученики отыскиваютъ ихъ въ букваряхъ. При изученіи гласныхъ, изъ нихъ составлялись сочетанія (слоги). На первой уже ступени изучались и согласныя буквы постепенно, одна за другой, въ порядкѣ сравнительной легкости ихъ для произношенія. На второй ступени изучались слоги прямые и обратные.

---

[1]) Было бы ошибочно считать ее новою, иноземнымъ изобрѣтеніемъ у насъ, говоритъ г. Миропольскій. Не говоря уже о томъ, что изобрѣтніе ея принадлежитъ вовсе не нѣмцамъ, звуковая метода у насъ была извѣстна во времена допетровскія и сохранились попытки выработать звуковое обученіе. Такъ, въ одномъ букварѣ XVII в. не только ясно выражено достоинство звукового произношенія алфавита и нелѣпость произношенія его буквознымъ способомъ, но и ясно высказанъ звуковой принципъ въ практическомъ его приложеніи и нелѣпость буквеннаго чтенія (еже неприлично гласу глаголется). „Подобаетъ убо коеждо письмя глаголати“, пишетъ составитель азбуки, „якоже онъ гласъ свой творитъ, и якоже гласъ его есть, еще и звати тое по гласу его“. Кажется, нельзя опредѣленнѣе выразить основанія звуковой методы. Итакъ звуковой методъ въ Россіи *не новъ*. Букварь этотъ сохранился въ рукописи Софійскаго собора подъ именемъ: „Предназанія дѣтей“. Экземпляръ его есть въ С.-П. Духов. академіи по описи библіотеки № 1208. Народная Школа 1876, Ноябрь стр. 12.

При этомъ особенно наблюдалось, чтобы звуки плавно и разомъ произносились также, какъ они произносятся вообще при чтеніи. На слѣдующей ступени изучались уже слова, сперва односложныя, далѣе многосложныя, при чемъ дѣти упражнялись въ раздѣленіи словъ на слоги. На послѣдней ступени шло чтеніе связное, съ соблюденіемъ знаковъ препинанія. Все обученіе, расположенное на 7 ступеняхъ, разсчитано было такъ, чтобы ученикъ на 7-й ступени правильно, совершенно свободно и даже бойко владѣлъ искусствомъ читать.

Звуковой способъ Стефани вызвалъ себѣ многихъ послѣдователей между педагогами, которые старались его переработать и улучшить. Изъ послѣдователей этого метода *Гинчъ* и *Кругъ* старались сообщить ему болѣе педагогическую обработку.

Гинчъ обратилъ особенное вниманіе на различіе *звуковаго* метода отъ *звуко-сочетательнаго*. Различіе это у Стефани не было поставлено довольно ясно, что сбивало учителей, особенно привыкшихъ къ старому буквосочетанію. „Не нужно забывать“, говоритъ Кэръ, „что въ рукахъ неопытнаго и малоспособнаго учителя звуковой методъ ни на волосъ не лучше буквосочетательнаго. Ибо, если учитель не умѣетъ сливать звуки, медленно ихъ протягивая и незамѣтно соединяя въ словѣ, но отдѣльно и отрывочно будетъ произносить ихъ (а — б=аб) при сочетаніи въ слоги и слово, то это будетъ ничто иное, какъ буквосочетаніе звуковъ (звуко-сочетаніе) Это будетъ новая форма старой вещи“. На эту сторону дѣла обратилъ вниманіе Гинчъ, который старался строже различить Laut-Methode, собственно звуковую, и Lautir'-Methode, звуко-сочетательную методу. Новаго здѣсь, очевидно, немного, но и выясненіе стараго есть уже заслуга.

Кругъ (1771—1843), хотя принадлежитъ къ послѣдователямъ Стефани, но въ тоже время онъ является и продолжателемъ трудовъ и направленія Оливье. Кругъ, подобно Оливье, обратилъ вниманіе на анализъ самыхъ звуковъ, ихъ произношеніе, при чемъ онъ стоялъ на почвѣ физіологическихъ изслѣдованій. Собственно у Круга — тотъ же звуковой методъ; но такъ какъ онъ взялъ одну его сторону—физіологическое образованіе звука, то существо его метода состоитъ въ упражненіяхъ различныхъ органовъ рѣчи. Методъ Круга стремился къ тому, чтобы обработать рѣчь, какъ результатъ дѣятельности извѣстныхъ органовъ, въ строго-методической послѣдовательности, и чтобы довести до отчетливаго сознанія примѣненіе орудій языка въ рѣчи и чтеніи.

Обученіе у Круга начинается съ предварительныхъ упражненій, посредствомъ которыхъ дѣти знакомятся съ техникой языка, органами рѣчи и произношеніемъ словъ. Затѣмъ систематически изучалось: a) происхожденіе и образованіе гласныхъ звуковъ; b) образованіе приращеній (звуковъ согласныхъ) и c) разнообразныя сочетанія звуковъ обоего рода въ слоги и слова, что совершалось по указанію учителя, пользовавшагося для этой цѣли особо-придуманной терминологіей, какъ то: замычка, гудѣніе, придыханіе и проч., смотря по органамъ рѣчи.

§ 87. *Звуковой аналитическій способъ.* Аналитическій способъ обученія грамотѣ противоположенъ синтетическому звуковому. Послѣдній идетъ отъ звука, какъ основного элемента устной и печатной рѣчи, къ цѣлымъ словамъ и предложеніямъ; аналитическій же способъ идетъ отъ предложеній и словъ, какъ наглядныхъ и конкретныхъ, фактовъ къ звукамъ. И въ томъ и въ другомъ въ основѣ обученія грамотѣ — *звукъ*, почему оба метода и суть звуковые; но въ синтетическомъ способѣ съ звука ученье начинается, а въ аналитическомъ — звукомъ оно оканчивается. Представителемъ этого метода является Жакото.

Жакото (1770—1840), извѣстный французскій педагогъ конца прошлаго и начала настоящаго столѣтія, прославился своимъ методомъ обученія, который онъ назвалъ универсальнымъ и который не только по заявленіямъ самого Жакото и его послѣдователей, но и всѣхъ современниковъ его, давалъ удивительные успѣхи. Жакото не употреблялъ при обученіи никакой элементарной книги, никакой азбуки; вообще онъ думалъ, что для первоначальнаго обученія чтенію можетъ служить каждая книга, содержаніе которой понятно для дѣтей. Самъ онъ выбиралъ для этой цѣли „Телемака“ Фенелона. Элементарное обученіе велось слѣдующимъ образомъ. Учитель читаетъ первое предложеніе изъ Телемака и при этомъ указываетъ на каждое слово; ученики громко повторяютъ каждое слово и выучиваютъ предложеніе наизусть. Затѣмъ учитель произноситъ отдѣльныя слова въ порядкѣ и въ разбивку, а ученики должны указывать каждое слово; потомъ учитель указываетъ на слова, а ученики должны произносить ихъ. Когда ученики усвоятъ все это, начинается разложеніе словъ на слоги: учитель произноситъ предложеніе по слогамъ и при этомъ указываетъ на каждый отдѣльный слогъ, ученики повторяютъ; затѣмъ учитель называетъ слоги, а ученики указываютъ ихъ; далѣе учитель молча указываетъ слоги, ученики про-

износятъ ихъ. Затѣмъ слѣдуетъ разложеніе на буквы, при чемъ повторяются предъидущіе пріемы. Цѣль всего этого заключается въ томъ, чтобы ученики могли безошибочно произнести предложеніе, безошибочно произнести и указать каждое слово, каждый слогъ, каждую букву. Послѣ этого переходятъ ко второму предложенію, которое разработывается такимъ же путемъ, при чемъ ученики должны сказать, встрѣчались ли уже тѣ или другія слова, слоги, буквы въ первомъ предложеніи. Когда такимъ образомъ будутъ проработаны и изучены страницы двѣ, то ученики могутъ читать почти все.

Письмо употреблялось Жакото въ видѣ вспомогательнаго мнемоническаго средства. Послѣ того какъ первое предложеніе разложено на буквы, ученики учатся писать ихъ; потомъ соединяютъ ихъ (на письмѣ) въ слоги и слова, такъ что къ анализу присоединяется и синтезъ [1]).

§ 88. *Методъ совмѣстнаго обученія письму-чтенію* обязанъ Гразеру (1766 – 1810). Наблюдая по школамъ за обученіемъ, Гразеръ особенно возмущался тѣмъ способомъ обученія грамотѣ, который тогда считался современнымъ; это былъ звуковой синтетическій способъ, часто впадавшій въ звукослагательный. Гразеръ требовалъ, чтобы съ дѣтьми сперва *говорили*, потомъ *писали*, а наконецъ и *читали*. Пусть ученикъ сначала научится раздѣлять звуки въ своей рѣчи, потомъ научится эти звуки записывать. Понятно само собою, что какъ скоро ученикъ будетъ въ состояніи записывать все то, что онъ говоритъ, то онъ уже постигъ механизмъ чтенія, и ему перейти отъ умѣнія писать, къ чтенію печатнаго не будетъ составлять особеннаго затрудненія. Для оправданія своей теоріи Гразеръ обращался къ историческому доказательству. Онъ спрашивалъ: который изъ двухъ шрифтовъ явился прежде? — Конечно, отвѣтъ былъ, что шрифтъ письменный, — слѣдовательно, выводилъ Гразеръ, ему и обучать ученика нужно раньше: все, что сообразно съ природой, то даетъ и больше успѣшныхъ результатовъ. Вести ученика къ пониманію чтенія тѣмъ же путемъ, которымъ шло къ этому знанію человѣчество, гораздо естественнѣе, нежели поступать наоборотъ.

До начала обученія Гразеръ велъ бесѣды съ своими учени-

---

1) Въ Германіи этотъ методъ былъ примѣненъ къ практикѣ школьнаго обученія десятилѣтіемъ позже, и честь этого примѣненія принадлежитъ *Зельтзаму* въ Бреславлѣ.

ками, училъ ихъ правильно формулировать предложенія, выражаться ясно и со смысломъ. Послѣ ряда такихъ бесѣдъ, онъ спрашивалъ: мы слышимъ, что говорятъ другіе, рѣчь наша также слышна не только другимъ, но и намъ самимъ; а какъ сдѣлать рѣчь нашу видимой, какъ сдѣлать мысль нашу понятной другимъ безъ словъ? Гразеръ отвѣчалъ, что для этого есть языкъ минъ и жестовъ: можно выразить свое согласіе наклоненіемъ головы, а несогласіе какимъ либо тѣлодвиженіемъ. Затѣмъ учитель и ученикъ условливались не только выражать мысли какимъ либо жестомъ, но и записывать ихъ какимъ либо знакомъ, напримѣръ, полукругомъ, чертою и т. п. Ученики сами собою доходили до сознанія, что всего, что думаешь, нельзя выразить такими несовершенными письменными знаками, какъ круги, полукружія и линіи. Тогда Гразеръ говоритъ, что онъ знаетъ такіе простые, но и остроумные знаки, что тридцати такихъ знаковъ довольно для того, чтобы выражать всѣ наши мысли и записать все то, что мы видимъ и слышимъ. Этимъ онъ возбуждалъ интересъ учениковъ, и они желали узнать эти многообѣщающіе знаки. Конечно, знаками этими были буквы. Приступая къ письму, Гразеръ начиналъ его съ разложенія словъ на звуки. Бралась, напримѣръ, для разложенія фраза: *поди на рѣку*, и сперва рѣшалось, какъ написать первое слово *поди*. Если отъ слова *поди* отнять первый звукъ, то останется *оди*, а если отнять *ди*, спрашиваетъ Гразеръ, учениковъ, тогда что останется? Говорятъ *о*. Съ гласной *о* и начиналось обученіе письму, которое слѣдовало обыкновенной звуковой методѣ. Посредствомъ такихъ пріемовъ ученики мало по малу выучивались писать. Съ письмомъ рядомъ шло чтеніе печатнаго шрифта, которому ученикъ выучивался легко, когда ему показывали сходство нѣкоторыхъ буквъ письменной азбуки съ буквами азбуки печатной. Несомнѣнно, что принципъ связи обученія письму и чтенію—вполнѣ вѣренъ, а его то и установилъ прочно Гразеръ, пропагандировавшій этотъ принципъ съ энергіей и успѣхомъ. Принципъ этотъ былъ столько же вѣренъ, сколько живъ и обиленъ результатами; онъ скоро вызвалъ себѣ послѣдователей среди наиболѣе серьезныхъ педагогическихъ авторовъ, наиболѣе замѣчательными изъ которыхъ были Дистервегъ, Любенъ и др.

Дистервегъ называетъ способъ письма-чтенія самымъ естественнымъ и элементарнымъ и становится рѣшительно на его сторону. „Чтенію, говоритъ онъ“, необходимо предшествуетъ письмо.

Покуда не писали, до тѣхъ поръ не читали: нечего было читать. Какъ только стали писать, начали и читать написанное; ибо пишется что нибудь для того, чтобы послѣ читалось. Послѣднее есть слѣдствіе перваго, письмо достигаетъ своей цѣли, если будетъ прочитано. Очевидно также, что кто можетъ писать свои мысли, тотъ можетъ и читать письменное ихъ изображеніе. Поэтому, обученіе чтенію необходимо должно быть соединено съ обученіемъ письму, разумѣя подъ письмомъ не одно изображеніе отдѣльныхъ звуковъ, но и цѣлыхъ мыслей.

Дистервегъ разлагаетъ все обученіе по способу письма-чтенія на предварительныя упражненія и собственно чтеніе. Приготовительныя упражненія двухъ родовъ—устныя и письменныя—должны идти параллельно и одновременно. Предметомъ ихъ служитъ, съ одной стороны, устное выраженіе, анализъ предложенія, разложеніе его на слова, слоги и звуки, а съ другой,—навыкъ въ изображеніи различныхъ линій, входящихъ въ письменный алфавитъ роднаго языка.

Переходъ собственно къ обученію грамотѣ или лучше чтенію дѣлается только тогда, когда дѣти вполнѣ основательно усвоятъ предварительныя упражненія, т. е. если ученикъ свободно и, главное, сознательно умѣетъ разлагать слова на звуковые ихъ элементы, если свободно и правильно выполняетъ элементы письменной азбуки, то его можно уже знакомить съ знаками извѣстныхъ ему звуковъ, съ умѣньемъ писать цѣлыя слова, а затѣмъ и предложенія. Само собою разумѣется, что если ученикъ будетъ писать сознательно, то онъ легко и прочтетъ все написанное имъ. Такимъ образомъ, учащійся одновременно научается чтенію и письму, при чемъ сначала онъ читаетъ только письменный шрифтъ. Чтеніе печатнаго затруднить не можетъ; процессъ чтенія въ обоихъ случаяхъ одинъ и тотъ же, а отличія буквъ письменныхъ отъ печатныхъ весьма незначительны.

Особенную заслугу Дистервега для способа письма-чтенія составляетъ то, что онъ всесторонне и глубоко выяснилъ педагогическія и дидактическія его основы, указалъ и развилъ его образовательно-воспитательное вліяніе на умственное развитіе ученика.

Любенъ, подобно Дистервегу, разрабатывалъ способъ письма-чтенія, находя его самымъ естественнымъ и наболѣе способствующимъ обученію обоимъ искусствамъ. По мнѣнію Любена, сознательность чтенія необходимо должна быть существеннымъ элементомъ обученія грамотѣ на всѣхъ его ступеняхъ; поэтому

упражненіе дѣтей въ чтеніи отдѣльныхъ слоговъ, неимѣющихъ значенія и смысла, онъ совершенно изгоняетъ изъ обученія, считая его пріемомъ, который, какъ безсмысленный, не долженъ имѣть мѣста въ правильномъ обученіи чтенію. Въ основѣ обученія должна лежать живая рѣчь, а самое обученіе начинаться съ предварительныхъ звуковыхъ упражненій (анализъ рѣчи); рядомъ съ этими упражненіями должны идти приготовительныя упражненія въ письмѣ, которыя нужно начинать съ отдѣльныхъ звуковъ преимущественно гласныхъ. Любенъ совѣтуетъ также, по мѣрѣ надобности, знакомить дѣтей съ органическимъ произношеніемъ звуковъ, съ орудіями ихъ произношенія, особенно въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ произношеніе звука представляется затруднительнымъ или недовольно яснымъ и отчетливымъ. Съ чтеніемъ и письмомъ Любенъ соединяетъ навыки въ *орфографіи* и вводитъ въ методъ обученія грамотѣ *наглядное обученіе*. Матеріалъ для наглядnаго обученія должны давать частію „Первая книжка для чтенія“, а частію и главнымъ образомъ наблюденіе и разсматриваніе самихъ предметовъ. Способъ письма-чтенія, благодаря особенно обработкѣ его Дистервегомъ и Любеномъ, быстро распространился въ Германіи и породилъ обширную литературу.

§ 89. *Синкритическій методъ. Фогель* († 1862 г.) сдѣлалъ совершенно самостоятельную попытку придать новый видъ способу письма-чтенія. Вопросъ о способѣ обученія грамотѣ Фогель рѣшалъ гораздо шире своихъ предшественниковъ и, можно сказать, что онъ сдѣлалъ шагъ впередъ и въ этомъ дѣлѣ. Выработанный имъ (въ 1843 г.) методъ состоитъ въ соединеніи уроковъ рисованія или черченія, краткихъ бесѣдъ о нарисованныхъ предметахъ и пѣнія съ уроками грамоты, т. е. чтенія и письма. Обученіе по этому методу идетъ слѣдующимъ образомъ: учитель сначала рисуетъ изображеніе знакомаго дѣтямъ предмета, поставивъ тутъ же, если это возможно, и изображаемый предметъ. Рисунокъ дѣлается въ большомъ размѣрѣ, но въ простыхъ очертаніяхъ на глазахъ у дѣтей, которыя всматриваются въ пріемы учителя при рисованіи, замѣчаютъ ихъ и впослѣдствіи стараются имъ подражать. Окончивъ рисунокъ, учитель ведетъ съ дѣтьми бесѣду о нарисованномъ предметѣ, облекая ее въ форму катихизаціи, которою старается навести дѣтей на уразумѣніе какъ цѣлаго предмета, такъ и частей его. Произношеніе дѣтей при отвѣтахъ должно быть: а) чистое и членораздѣльное, б) медленное и явственное, в) громкое и выразительное, такъ чтобы про-

произносимыя учениками слова соотвѣтствовали свойству выражаемой ими мысли. Затѣмъ ученики повторяютъ содержаніе бесѣды, сначала по частямъ и наконецъ въ связномъ разсказѣ или изложеніи. По достаточномъ ознакомленіи дѣтей съ предметомъ, учитель исполнитъ только ихъ собственное желаніе, приглашая ихъ нарисовать тотъ же предметъ на ихъ аспидныхъ доскахъ, кто какъ умѣетъ — одинъ, два или болѣе разъ, смотря по способности и охотѣ каждаго. Затѣмъ учитель наводитъ дѣтей на мысль, что можно не только нарисовать, но и написать находящійся предъ ними предметъ, напримѣръ, шляпу и т. п., и при этомъ указываетъ на стоящую въ книгѣ подъ рисункомъ подпись и говоритъ, что всякій человѣкъ, умѣющій читать, знаетъ, что это означаетъ, напр. шляпа, хотя бы и не видѣлъ рисунка. Отъ рисунка такимъ образомъ, переходитъ къ печатнымъ словамъ, которыя у него взяты нарочно односложныя (Fisch, (рыба) Hut, (шляпа) Ei (яйцо) и т. п.) и которыя составляютъ названіе предметовъ, изображенныхъ на картинкахъ. Фогель обращалъ вниманіе на печатную подпись подъ изученною картинкой и затѣмъ приступалъ къ чтенію печатнаго шрифта, при чемъ употреблялъ аналитико-синтетическій пріемъ, т. е. цѣлое слово онъ разлагалъ на части и изъ нихъ затѣмъ составлялъ цѣлое вновь. Когда ученикамъ знакомо печатное слово и каждая изъ буквъ составляющихъ его, они должны научиться также *писать* изученное слово письменнымъ шрифтомъ. Письмо это предполагаетъ предварительныя упражненія, которыя должны развить руку дитяти на столько, чтобы оно могло выводить хотя элементы буквъ. Отчасти къ этому служитъ подготовкою рисованіе картинъ, отчасти же самъ Фогель совѣтуетъ еще раньше упражнять дѣтей въ черченіи линій, круговъ, угловъ и проч.

Такимъ образомъ проходятся систематически всѣ нормальныя слова, составляющія основу азбуки; послѣ чего дѣлается общее повтореніе безъ помощи уже картинокъ. Вслѣдъ затѣмъ ученики уже читаютъ статьи „Первой книжки для чтенія“, назначенныя какъ для болѣе основательнаго навыка въ бѣгломъ и выразительномъ чтеніи, такъ и для умственнаго развитія учащихся. Къ сказанному слѣдуетъ прибавить еще, что бесѣда учителя съ классомъ о нарисованномъ предметѣ сопровождается сообщеніемъ *разсказа* объ изучаемомъ предметѣ и подходящими къ случаю *стихотвореніями*, которыя при этомъ *распѣваются* дѣтьми вмѣстѣ съ учителемъ. Такимъ образомъ, въ урокъ грамоты вхо-

дитъ и обученіе пѣнію, разумѣется съ голоса, въ элементарномъ его видѣ.

Подобно Фогелю, *Бэме* также полагаетъ въ основу своего букваря „нормальныя слова“ съ картинками, которыя, впрочемъ, совѣтуетъ, гдѣ только возможно, замѣнять дѣйствительными предметами. Бэме сократилъ количество нормальныхъ словъ (до 16-ти), и самый выборъ предметовъ для наглядnаго обученія сдѣлалъ цѣлесообразнѣе. При выборѣ нормальныхъ словъ. Бэме имѣлъ въ виду слѣдующія основанія: а) возможность постепеннаго приведенія звуковъ и ихъ знаковъ, дабы ученикамъ легче было ихъ усвоить, б) облегченіе разложенія словъ для чего изъ первыхъ словъ имъ были устранены сочетанія съ согласными: в) устраненіе нѣмыхъ буквъ, представляющихъ для новичковъ излишнія на первый разъ трудности, и г) возможность составлять изъ усвоенныхъ учениками звуковъ новыя слова. Затѣмъ Бэме измѣнилъ порядокъ упражненій при обученіи, именно послѣ предметной бесѣды о картинкѣ или извѣстной вещи, имя которой составляетъ „нормальное слово“, послѣ устнаго разбора самаго слова, онъ совѣтовалъ переходить уже не къ печатному шрифту, но прямо къ *письму*, что, очевидно, гораздо педагогичнѣе. Способъ Фогеля-Бэме, соединяющій обученіе письму и чтенію съ предметными уроками, рисованіемъ и пѣніемъ, называется *методомъ нормальныхъ словъ*, такъ какъ въ основу его положены отдѣльныя слова, составляющія подписи подъ картинками, а также — *наглядно звуковымъ* методомъ, такъ какъ начало наглядности нашло въ немъ весьма широкое примѣненіе. У насъ, въ Россіи, этотъ методъ получилъ названіе *синкритическаго*.

§ 90. *Оцѣнка методовъ обученія грамотѣ.* Приступая къ оцѣнкѣ извѣстныхъ уже намъ методовъ обученія грамотѣ, мы должны прежде опредѣлить точку зрѣнія, съ которой мы будемъ смотрѣть на достоинство того или другаго метода обученія грамотѣ, или установить критерій для сужденія о достоинствахъ и недостаткахъ различныхъ методовъ обученія грамотѣ. Основная задача чтенія — вѣрное пониманіе читаемаго. Обученіе грамотѣ должно съ одной стороны, сообщить дѣтямъ умѣнье читать, научить ихъ процессу чтенія; съ другой, — научить ихъ сознательно относиться къ читаемому. Мы уже говорили въ своемъ мѣстѣ, что обученіе не должно раздѣлять этихъ цѣлей, а должно достигать ихъ разомъ. А для этого нужно, чтобы весь процессъ обученія былъ проникнутъ сознательностію, понятностью для уче-

ника, чтобы въ немъ не предлагалось ученику ничего такого, что не могло бы развивать въ немъ способности пониманія. Поэтому, обученіе чтенію съ первыхъ уже поръ должно быть *сознательнымъ*. Что ученикъ понимаетъ, то онъ долженъ выражать словомъ въ рѣчи устной; поэтому обученіе чтенію вмѣстѣ съ возбужденіемъ и развитіемъ понятливости въ ученикахъ должно содѣйствовать развитію въ нихъ умѣнья выражать свои мысли,— выработкѣ устной рѣчи. Мысль и рѣчь должны развиваться вмѣстѣ, рука объ руку. Сознательность всѣхъ занятій, входящихъ въ обученіе чтенію, сообщаетъ ему развивающую силу, безъ которой никакая работа въ школѣ не имѣетъ смысла.

Чтобы удовлетворять этимъ условіямъ, методъ долженъ быть *постепеннымъ*, начинать съ самаго простого, извѣстнаго, понятнаго и вести шагъ за шагомъ къ сложному, неизвѣстному, непосредственно непонятному, открывая тѣмъ большій просторъ на этомъ пути для *самодѣятельности* ученика и вообуждая тѣмъ большій интересъ къ дѣлу, чѣмъ далѣе идетъ самое обученіе. Такимъ образомъ, методъ обученія грамотѣ хорошъ, если онъ отъ начала до конца проникнутъ сознательностію, понятностію и потому содѣйствуетъ развитію учащихся, если онъ постепененъ, возбуждаетъ интересъ къ дѣлу и развиваетъ самодѣятельность учащихся.

Разсматривая, затѣмъ, обученіе грамотѣ, какъ одну изъ ступеней къ занятію роднымъ языкомъ, слѣдуетъ обратить вниманіе на то, что языкъ есть матеріалъ, воспринимаемый слухомъ, и, слѣдовательно, изученіе его должно основываться на *впечатлѣніяхъ слуха*. Зрѣніе не можетъ дать вѣрнаго понятія о языкѣ, и начинать наблюденія въ этой области съ воспріятій зрѣнія (какъ это дѣлалъ буквосочетательный методъ) — значитъ вести дѣло по ложной дорогѣ. Къ впечатлѣніямъ зрѣнія здѣсь можно переходить только тогда, когда впечатлѣнія слуха достаточно уяснены, переработались въ отчетливыя представленія, какъ въ изученіи видимыхъ предметовъ — наоборотъ — слѣдуетъ переходить отъ зрѣнія къ слуху, когда впечатлѣнія перваго совершенно сознаны и приведены въ надлежащій порядокъ. Въ наглядномъ обученіи дѣло исходитъ отъ видимаго предмета и переходитъ къ описанію его въ словахъ; въ изученіи языка дѣло, напротивъ, должно исходить отъ слышимой рѣчи и переходить къ изображенію ея на письмѣ: въ обоихъ случаяхъ прежде всего самъ предметъ, какъ исходный пунктъ, а потомъ и его изображеніе. Далѣе, языкъ, какъ матеріалъ, воспринимаемый слухомъ, представляетъ

собою средство для выраженія мыслей,—отсюда, во-первыхъ, изученіе его должно начинаться съ впечатлѣній слуха, во-вторыхъ, въ связи съ содержаніемъ, а не отдѣльно отъ него, слѣдовательно, съ цѣлой рѣчи, т. е. такого явленія, которое проявляетъ способность языка выражать мысль. Рѣчь разлагается на предложенія, предложеніе—на слова, слово на звуки, затѣмъ—обратно—изъ звуковъ составляются слова, слова соединяются въ предложенія, изъ предложеній составляются рѣчь,—т. е. дѣло начинается съ разложенія и переходитъ въ сложеніе, и обѣ эти противоположныя работы тѣсно сливаются, взаимно дополняя другъ друга. Эти два способа, ведущіе къ достиженію извѣстной цѣли въ обученіи, называются—первый—аналитическимъ или разлагательнымъ методомъ, имѣющимъ въ виду отыскать части извѣстнаго сложнаго цѣлаго, второй—синтетическимъ или составительнымъ, имѣющимъ въ виду образованіе сложнаго цѣлаго изъ элементовъ, изъ простыхъ началъ. Такимъ образомъ, методъ, который установился въ правильномъ обученіи языку, представляетъ соединеніе анализа съ синтезомъ. Отсюда получаются еще слѣдующія новыя требованія относительно удовлетворительнаго въ педагогическомъ отношеніи метода обученія грамотѣ: онъ долженъ основываться на впечатлѣніяхъ слуха, какъ такого чувства, которое служитъ для воспріятія языка, и соединять анализъ съ синтезомъ, начиная разложеніемъ сложнаго цѣлаго на простыя части и переходя къ сложенію простыхъ элементовъ въ сложное цѣлое.

Приложимъ нашу мѣрку ко всѣмъ извѣстнымъ намъ способамъ обученія грамотѣ и будетъ искать, который изъ нихъ лучшій.

Начнемъ въ порядкѣ хронологическомъ съ метода *буквосочетательнаго*. Если бы нарочно задаться задачею найти методъ обученія грамотѣ наиболѣе противорѣчащій всѣмъ разумнымъ требованіямъ дидактики, то, кажется намъ, такимъ бы оказался именно буквосочетательный методъ. Умѣнье разбирать слова, читать пріобрѣтается по этому способу не прежде, какъ ученикъ пройдетъ слѣдующія три мытарства: заучиваніе формы и названія буквъ въ алфавитномъ порядкѣ, при чемъ они называются или полными именами (азъ, буки, вѣди, глаголъ), или сокращенными (а, бе, ве, ге); складываніе буквъ въ слоги и заучиваніе складовъ, при чемъ буквы называются ихъ именами, какъ и при заучиваніи азбуки; чтеніе цѣлыхъ словъ по складамъ—самый трудный процессъ, состоящій въ названіи каждой буквы, каждаго слога и повтореніи при каждомъ послѣдующемъ слогѣ

всѣхъ предъидущихъ, чтобы они при концѣ складыванія и произнесенія цѣлаго слова не забывались.

Первую трудность въ буквосочетательномъ методѣ составляетъ заучиваніе алфавита. Ученику, совершенно незнакомому съ изображеніемъ буквъ, предстоитъ узнать и выучить на память сразу названія 35-ти буквъ и научиться безошибочно отличать ихъ одну отъ другой,—дѣло весьма нелегкое, если мы вспомнимъ, что въ нашей азбукѣ очень часто одна буква отличается отъ другой самыми мелкими чертами, недоступными зрѣнію человѣка малоразвитаго, который и книгу беретъ въ первый разъ; если мы вспомнимъ, что для необразованнаго ума часто одинъ звукъ кажется одинаковымъ съ другимъ (напримѣръ, губные звуки *б* и *п*, *ф* и *в*, гортанные *х* и *к*); наконецъ, если примемъ во вниманіе и то, что въ нашей азбукѣ есть нѣсколько буквъ съ одинаковыми звуками (напр. *и* и *і*, *ъ* и *е*); когда мы представимъ еще, что къ обученію приступали сразу, прямо по букварю, безъ всякаго предварительнаго анализа словъ и звуковъ, и давали заучивать ученику нѣсколько различныхъ названій, изъ которыхъ ни съ однимъ не соединялось и не могло соединяться въ его головѣ никакого значенія и смысла, и столько же начертаній буквъ;—тогда только мы поймемъ всю антипедагогичность перваго пріема буквосочетательнаго метода. Ученика хотятъ учить уму-разуму, и для этого заставляютъ его долбить безсмысленныя слова: азъ, буки и т. д. И хорошо бы это знаніе вело къ цѣли, напротивъ, оно отдаляло отъ цѣлей, такъ какъ въ концѣ процесса обученія, для того, чтобы хорошо читать, нужно было забыть именно то, что такъ долго и старательно заучивалось,—названія или имена буквъ; когда же эти имена въ процессѣ складыванія мелькали еще въ головѣ, ученикъ положительно не могъ болѣе или менѣе сносно читать; чтобы читать, онъ долженъ произносить одни звуки, а тутъ, по механической привычкѣ, попадаютъ на языкъ имена буквъ и не даютъ свободнаго хода чтенію. Такимъ образомъ, заучиваніе названій буквъ было не только безполезно, но и положительно вредною тратою времени.

Точно также какъ изученіе алфавита, и дальнѣйшій процессъ обученія по этому способу—заучиванье слога въ складыванье—чисто механическаго характера, и не только не ведетъ къ цѣли, но производитъ отупляющее дѣйствіе на душу ребенка. Первое затрудненіе, которое ученикъ встрѣчаетъ при изученіи складовъ—это заученное безъ смысла названіе буквъ. Для того, чтобы про-

изнести слогъ, ученикъ долженъ назвать по порядку буквы, входящія въ составъ слога. Называя буквы въ слогѣ, напримѣръ, *ба*, ученикъ говоритъ: *буки+азъ=ба* или *бе+а=ба*, но не могъ никакъ понять, отчего *буки* и *азъ* или *бе* и *а* даютъ слогъ *ба*, а не *беа*. И вотъ такимъ то образомъ ученикъ безчисленное множество разъ долженъ повторять одно и тоже, совершенно не понимая, что и для чего онъ дѣлаетъ, изъ за чего мучится. Самая память при этомъ механизируется, въ ученикѣ вырабатывается навыкъ учить, не думая о томъ, что онъ учитъ. Слѣдствіемъ механическаго характера обученія, отупляющаго его дѣйствія на способности дитяти были: медленность обученія, скука и отвращеніе ко всякой учебѣ, которыя испытывали учащіеся по старой методѣ. Хотя мы не признаемъ скорости существеннымъ качествомъ наилучшаго метода, но излишнюю потерю времени не можемъ не считать непроизводительною. Если звуковой способъ, дѣйствуя развивающимъ образомъ на ученика, даетъ ему въ недѣли или мѣсяцы то, надъ чѣмъ по старой методѣ, и притомъ отупляющей, проводились годы, то невыгоды послѣдней и въ этомъ случаѣ очевидны и ихъ нельзя не принять въ соображеніе. Затѣмъ и однообразное, мертвящее и мучительное заучиваніе буквъ и слоговъ безъ смысла не только не давало никакого возбужденія для способностей ребенка, для его самодѣятельности и разумѣнія, но и положительно убивало ихъ. Ученикъ становился автоматомъ, скучалъ, ученье ему надоѣдало, становилось противно, онъ избѣгалъ его. Естественнымъ слѣдствіемъ такого ученія были взысканія и наказанія, неразлучныя съ старымъ обученіемъ и произведшія правдивую пословицу: *корень ученія горекъ*.

Что касается улучшеній буквосочетательнаго метода, сдѣланныхъ Локкомъ и Базедовымъ, то они, во-первыхъ, не касались самаго существа дѣла,—методъ оставался у нихъ всетаки буквосочетательнымъ, а во-вторыхъ, отличались односторонностію тенденціи—сдѣлать обученіе игрою, забавой. Локкъ говоритъ: „дѣтямъ ничто не должно представляться работой, или какимъ-либо серьезнымъ, налагаемымъ на нихъ дѣломъ; ни умственныя, ни физическія ихъ силы не выносятъ этого“. Положеніе это преувеличено и невѣрно. Трудъ долженъ быть *соразмѣренъ* силамъ,—это другое дѣло. Но если дѣтей вообще должно пріучать къ труду, если образованіе навыка и способности трудиться есть одна изъ главнѣйшихъ задачъ воспитанія, то чѣмъ раньше будетъ начато это дѣло, тѣмъ лучше. Трудъ долженъ быть *легокъ*, но

не потому, чтобы онъ былъ ничтоженъ или не требовалъ никакого напряженія силъ, а потому, что онъ служитъ источникомъ наслажденія; послѣднее же состоитъ въ побѣдѣ надъ трудностями, въ сознаніи дитяти, что оно трудится и что трудъ даетъ полезные плоды. Тѣмъ не менѣе Локкъ въ дѣлѣ обученія грамотѣ сдѣлалъ большой шагъ впередъ: онъ ужъ не признаетъ грахотность цѣлью, но лишь *средствомъ* для другой высшей цѣли. „Ученіе грамотѣ“, говоритъ онъ, „необходимо, но только какъ *второстепенное дѣло*, подчиненное высшимъ цѣлямъ“. Поэтому-же онъ не совѣтуетъ и заниматься исключительно техникой грамоты, но съ обученіемъ этому искусству рекомендуетъ соединять общеполезныя *бесѣды*, цѣль которыхъ — смягчить волю и подчинить ее дѣйствію разума. Методическія улучшенія въ обученіи грамотѣ, сдѣланныя Локкомъ, состоятъ въ слѣдующемъ: а) прежде *весь* алфавитъ изучался *по порядку*, безъ приложенія его къ дѣлу, теперь онъ дается постепенно, съ постояннымъ примѣненіемъ его къ дѣлу; б) слѣдуя правилу идти отъ легчайшаго, Локкъ даетъ сперва гласныя для изученія, какъ наиболѣе простые элементы азбуки; в) въ обученіе введено, въ видѣ игры, составленіе словъ изъ буквъ, извѣстныхъ ученикамъ; правда слоги еще оставались, но предпочтеніе отдавалось тому, кто успѣвалъ сложить цѣлое *слово*; г) кубики, на которыхъ изображались гласныя и согласныя буквы алфавита и которые служили для разнообразныхъ буквенныхъ сочетаній, очевидно представляли при обученіи то пособіе, которое теперь у насъ извѣстно подъ именемъ подвижной азбуки; наконецъ, д) стремленіе облегчить трудъ обученія грамотѣ и сообщить ему воспитательный характеръ составляло важное пріобрѣтеніе для всей педагогики вообще.

Про Базедова этого сказать нельзя. Собственно методическую сторону онъ оставилъ въ сторонѣ. Способъ его былъ старый, буквосочетательный. Всѣ согласныя буквы у него произносились при помощи краткаго звука *е* (бе, ве и проч.); гласныя произносились по звуку ихъ, но это произношеніе было извѣстно раньше и примѣнялось Локкомъ; равнымъ образомъ, измѣненіе порядка алфавита и введеніе подвижныхъ буквъ не было уже новостію. Что-же касается средствъ, которыми Базедовъ, желалъ облегчить дѣтямъ образованіе, то непедагогичность ихъ очевидна. Желая сдѣлать обученіе грамотѣ пріятнымъ, онъ выбираетъ и слова пріятныя, какъ будто есть какой смыслъ въ такомъ выборѣ. Всякій успѣхъ поощряется наградой: ученику дается позволеніе

что нибудь пріятное съѣсть, напримѣръ, кусочекъ игрушки, яблока и т. п. Такое поощреніе можетъ воспитать развѣ только лакомку, испорченнаго баловня, который будетъ учиться, пока его кормятъ лакомствами.

О Пельманѣ мы уже сказали, при изложеніи его метода, что овъ старался сообщить развивающій характеръ обученію грамотѣ, для чего ввелъ въ послѣднее упражненія въ мышленіи и катихизацію, которая до него ни кѣмъ не примѣнялась систематически при обученія грамотѣ; первый началъ соединять съ обученіемъ чтенію письмо, и постоянными вопросами, описаніями и сравненіями буквъ по частямъ привлекалъ дѣтей къ работѣ, но что, коснувшись внѣшней стороны метода, существа его не тронулъ, и методъ остался у него тѣмъ-же буквосочетательнымъ.

Пріемъ *анализа*, положенный въ основу этого способа, даетъ ему многія и весьма важныя преимущества. Самый процессъ обученія носитъ вполнѣ элементарный характеръ, ибо онъ идетъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, т. е. отъ цѣлой рѣчи къ ея составнымъ частямъ и затѣмъ къ элементамъ печатной рѣчи. Далѣе, анализъ рѣчи, словъ и слоговъ, совершаемый только при содѣйствіи учителя самимъ ученикомъ, вызываетъ самодѣятельность ученика и въ тоже время вноситъ сознательность и пониманіе въ обученіе, чего не давалъ и не могъ дать ученику методъ буквосочетательный. Здѣсь и ребенокъ могъ понять, какъ образуется слово печатное изъ буквъ, а слѣдовательно, для чего нужно изучать буквы, чтобы умѣть читать: здѣсь ему легче отдѣлить звукъ отъ знака (буквы), а слѣдовательно легче усвоить и процессъ чтенія. Методъ букворазлагательный болѣе естественъ, болѣе доступенъ дѣтскому уму и въ тоже время ближе другихъ способовъ къ звуковому. Если-бы, какъ было замѣчено, Оливье, вмѣсто *буквъ*, имѣлъ въ виду изученіе *звука*, то методъ его былъ бы аналитическимъ—звуковымъ.

Силлабическій способъ обученія грамотѣ составляетъ какъ-бы переходную ступень отъ буквеннаго метода къ звуковому. Самую большую трудность въ буквосочетательномъ методѣ составляетъ переходъ отъ отдѣльныхъ складовъ къ складыванію цѣлыхъ словъ. Какъ мы видѣли, учащіеся по этому способу, при произнесеніи въ словѣ каждаго слова, называютъ буквы, находящіяся въ слогѣ, а потомъ при складываніи новаго слога — всѣ прежніе слоги. Весьма понятны неуловство и медленность подобнаго рода скла-

дыванія и легко представить, какъ труденъ, для ученика переходъ отъ него къ чтенію по верхамъ. Пробовали помочь бѣдѣ тѣмъ, что заставляли учениковъ не повторять при складываніи каждаго слога предъидущихъ слоговъ; но изъ этого выходило, что къ концу слова ученикъ позабывалъ первые слоги слова и называлъ вовсе не то слово, которое стояло въ книгѣ. Облегчить этотъ переходъ, а для того упразднить безтолковое складываніе, было задачею методовъ силлабическихъ.

Нечего и говорить, что устраненіе складыванія изъ обученія грамотѣ было великимъ пріобрѣтеніемъ, и это одно уже ставитъ слоговые способы выше буквенныхъ. Но эти способы, какъ мы уже замѣтили при изложеніи ихъ, слишкомъ исключительно опираются на память ученика и въ своей основѣ механичны. Обучаясь по *слогосоставительному* способу, ученикъ мало понимаетъ, что такое буква, а заучиваетъ прямо слоги, не разумѣя, какимъ образомъ изъ звуковъ образуется слогъ (такъ какъ согласныя изучаются по буквенному способу); такимъ образомъ, весь способъ основывается исключительно на памяти и вноситъ въ обученіе механизмъ, и потому не заключаетъ въ себѣ ничего развивающаго. Все дѣло состоитъ въ показываніи со стороны учителя и въ совершенно пассивномъ механическомъ воспріятіи со стороны ученика.

Гораздо выше въ дидактическомъ отношеніи стоитъ способъ *слогораздѣлительный*. Онъ идетъ отъ извѣстнаго къ неизвѣстному и опирается на самостоятельную работу ученика, которому учитель только помогаетъ. Но такъ какъ этотъ способъ весь основанъ на рефлексіи, на отвлеченіи, а способность отвлеченнаго мышленія въ дѣтяхъ всего менѣе развита, то онъ не пригоденъ для обученія дѣтей, онъ — не дѣтскій, не начальный способъ, хотя, можетъ быть, онъ былъ-бы хорошъ и могъ принести большую пользу при обученіи грамотѣ взрослыхъ. Но при существованія звуковыхъ способовъ и онъ долженъ отойдти въ область исторіи.

Въ настоящее время всѣ эти методы уступили мѣсто звуковымъ, которые, по справедливости, считаются лучшими и разумнѣйшими методами, хотя, конечно, нельзя утверждать, чтобы и они не подлежали если не замѣнѣ новыми, то усовершенствованію; человѣческая изобрѣтательность не знаетъ себѣ предѣловъ. Синтетическій звуковой способъ обученія грамотѣ, сравнительно съ

предъидущими, представляется наиболѣе простымъ и удобопримѣнительнымъ.

Чтобы дать понятіе о тѣхъ здравыхъ началахъ, на которыхъ основалъ *звуковой* методъ Стефани, мы приведемъ здѣсь взглядъ на этотъ методъ его самого. „Подъ звукомъ," говоритъ онъ „разумѣется видоизмѣненіе голоса, производимое раскрытіемъ, сжатіемъ или вообще какимъ либо положеніемъ рта. Простѣйшіе, неразложимые звуки составляютъ элементы человѣческой рѣчи; изъ нихъ образуются всѣ слоги и слова, и съ этой точки зрѣнія рѣчь можно назвать музыкою мыслей, а ротъ инструментомъ, на которомъ эта музыка разыгривается. Буквы суть только видимые знаки, произвольно принятые для обозначенія звуковъ:—это ноты для инструмента нашей рѣчи. Если мы, напримѣръ, на инструментѣ нашего голоса возьмемъ сразу и связно буквы: л, у, н, а, выйдетъ слово „луна", слѣдовательно, и чтеніе состоитъ въ томъ, чтобы въ одинъ или нѣсколько пріемовъ (т. е. слоговъ) произнести въ извѣстномъ порядкѣ всѣ буквы каждаго слова, по свойственному каждой буквѣ звуку. По этому методу ученикъ прямо знакомится съ звукомъ, выражаемымъ каждою буквою, и тотчасъ же сознательно усвояетъ звуки гласныхъ и согласныхъ буквъ, опытнымъ образомъ узнавая коренное отличіе буквъ согласныхъ отъ гласныхъ; затѣмъ постепенно въ его умѣ образуется понятіе о слогѣ и о словѣ. По своему процессу, звуковой способъ обученія чтенію далеко оставляетъ за собою способы буквенные и силлабическіе: здѣсь ученикъ съ перваго урока читаетъ самые звуки и избѣгаетъ заучиванія названій буквъ и повторенія этихъ названій каждый разъ при складываніи словъ; все ненужное, приготовительное выбрасывается вонъ, и преподаваніе прямо идетъ къ цѣли, къ пониманію сущности механизма чтенія. При всемъ этомъ *синтетическій* способъ не чуждъ нѣкоторыхъ недостатковъ, именно: первые пріемы этого способа—изученіе буквъ гласныхъ и ихъ сочетаній, согласныхъ, а также составленіе и чтеніе слоговъ прямыхъ и обратныхъ представляютъ занятіе, хотя и ведущее прямо къ цѣли—чтенію словъ и предложеній, но само по себѣ не способствующее развитію понятливости въ ученикахъ, непонятное; такъ какъ отдѣльные звуки и слоги—не слова, и съ ними не соединяется въ головѣ ученика никакого опредѣленнаго представленія или понятія, почему процессъ обученія по этому способу, пока не дойдетъ дѣло до цѣлыхъ словъ и предложеній, заключаетъ въ себѣ элементъ механическій, который долженъ быть

взятъ одною памятью безъ участія разсудка и представленія, хотя, безспорно, звуки, особенно гласные, (напримѣръ *а*, *я*) представляютъ сами по себѣ для дитяти нѣчто гораздо болѣе понятное, чѣмъ имена буквъ въ буквенныхъ способахъ. Далѣе, этому способу не достаетъ предварительныхъ упражненій въ рѣчи и въ звуковомъ анализѣ, безъ которыхъ немыслимо вполнѣ педагогическое обученіе грамотѣ; наглядность также не входитъ въ обученіе и чтеніе идетъ отъ письма.

Нѣкоторые изъ этихъ недостатковъ устраняются методомъ *аналитическимъ* звуковымъ. Аналитическій способъ идетъ отъ цѣлой, связной рѣчи (предложенія) къ ея составнымъ частямъ; части же, постепенно разлагаемыя, приводятъ къ *звуку*. Путь этотъ естественный и избавляетъ отъ чтенія отдѣльныхъ слоговъ; рѣчь, какъ цѣлое, извѣстно дитяти; прежде чѣмъ начать учиться грамотѣ, каждый умѣетъ говорить. Анализъ этого цѣлаго есть прямой путь природы. Только Жакото неправильно толковалъ, что можно обучать дѣтей чтенію по всякой книгѣ; такъ какъ не всякая книга можетъ со стороны содержанія представить матеріалъ, вполнѣ доступный дѣтскому пониманію, но это ошибка впослѣдствіи была вполнѣ исправлена Зельтзамомъ. Принимая за основаніе живой и доступный непосредственному наблюденію фактъ, устную рѣчь, въ видѣ цѣлаго предложенія, аналитическій методъ послѣдовательно переходитъ къ неизвѣстному, при чемъ съ особенною силою возбуждается самодѣятельность ученика. Знаніе, добытое путемъ анализа и притомъ самостоятельное, несомнѣнно будетъ имѣть ясность, отчетливость и прочность. Такъ какъ, однако, самое чтеніе есть все-таки синтезъ звуковъ, то строго аналитическій методъ въ обученіи чтенію, собственно говоря, невозможенъ, и если обученіе можно называть анализомъ рѣчи, то въ дальнѣйшемъ своемъ ходѣ оно необходимо должно переходить въ синтезъ, который каждый разъ при обученіи чередуется съ анализомъ. Разложенное слово слагается въ тѣ же сочетанія, а затѣмъ и въ новыя. Такое соединеніе анализа и синтеза въ обученіи грамотѣ достигается вполнѣ въ способѣ письма-чтенія и спикритическомъ, къ разсмотрѣнію которыхъ мы и переходимъ.

Сравнивая способъ *письма-чтенія* съ звуковыми способами синтетическимъ и аналитическимъ, мы должны отдать ему преимущество предъ тѣмъ и другимъ. Будучи также звуковымъ, соединяя органически съ чтеніемъ письмо и употребляя при обуче-

ніи анализъ и синтезъ, онъ заключаетъ въ себѣ, всѣ выгоды синтетическаго и аналитическаго методовъ и въ то же время избѣгаетъ ихъ невыгодъ. Достоинство его состоитъ какъ въ томъ, что онъ болѣе другихъ способовъ даетъ просторъ самодѣятельности ученика, на первыхъ же порахъ вводя въ обученіе письмо и анализъ рѣчи, такъ и въ томъ, что весь матеріалъ онъ сообщаетъ дитяти съ методическою послѣдовательностію, строго соблюдая правило переходить отъ простого къ сложному. Это— методъ вполнѣ естественный. Здѣсь звукъ изучается не какъ нѣчто внѣшнее, чуждое сознанію, ученика, пассивно по усвояется сознательно, самодѣятельно, органически; усвоя звукъ слухомъ, ученикъ въ то же время видитъ, какъ знакъ звука возникаетъ предъ его глазами и самостоятельно воспроизводитъ его въ письмѣ. Относительное же значеніе этого метода легче всего можно видѣть изъ самаго процесса обученія по нему. „Еще болѣе чѣмъ прежде я убѣдился“, говоритъ Дистервегъ, „въ превосходствѣ метода одновременнаго обученія письму и чтенію передъ другими методами. Тутъ ученики обучаются естественнымъ образомъ; упражненія ихъ весьма разнообразны; они попеременно говорятъ, разсуждаютъ, отыскиваютъ примѣры, пишутъ и читаютъ. Въ теченіи одного года даже маленькія дѣти не только выучиваются читать по писанному и печатному, но до такой степени пріучаются къ письму, что могутъ правильно писать подъ диктовку небольшія предложенія. Обученіе чтенію, чистописанію и правописанію идутъ тутъ рука объ руку. Если къ тому давать имъ для чтенія и списыванія понятныя для нихъ и богатыя содержаніемъ небольшія предложенія, то и умственныя ихъ способности остаются не безъ нѣкотораго развитія и обогащенія. Разсудительные учителя должны обращать вниманіе на эти достоинства [1]).

Наконецъ, *синкритическій* методъ обученія грамотѣ есть дальнѣйшее усовершенствованіе метода письма-чтенія. Соединяя съ обученіемъ чтенію и письму наглядное обученіе, бесѣды о нарисованныхъ или дѣйствительныхъ предметахъ, черченіе, пѣніе и проч., при чемъ всѣ эти знанія представляютъ одинъ цѣльный, живой предметъ, онъ наиболѣе удовлетворяетъ требованіямъ педагогическаго способа обученія грамотѣ, вполнѣ отвѣчаетъ существу начальнаго обученія и основнымъ задачамъ школы и по справедливости признается современною дидактикою лучшимъ изъ

[1]) Дистервегъ. Начатки школьнаго обученія. стр. 84—5.

всѣхъ методовъ. Въ синкритическомъ способѣ обученіе грамотѣ является *живымъ центромъ*, около котораго группируются всѣ элементарныя знанія и умѣнья, составляющія предметъ обученія въ начальной школѣ. Начинается онъ *наглядным обученіемъ*, составляющимъ естественный переходъ отъ семейной жизни къ школѣ. „Знакомясь съ отдѣльными вещественными предметами, во всѣхъ отношеніяхъ доступными дѣтскому пониманію, и *рисуя* каждый такой предметъ, ученики пріобрѣтаютъ въ то же время и первыя свѣдѣнія изъ *геометріи*; учась *читать* и *писать* по названіямъ предметовъ, они вмѣстѣ съ тѣмъ упражняются и въ *родномъ языкѣ*; пріучаются составлять къ даннымъ словамъ цѣлыя *предложенія*, повторять *разсказы* и заучивать стихотворенія, сообщаемыя имъ по поводу разсматриваемыхъ предметовъ; стихотворенія же, положенныя на легкую музыку, даютъ совершенно естественный поводъ къ первымъ упражненіямъ въ *пѣніи* (конечно, по слуху, съ голоса); а всѣ эти занятія вмѣстѣ безпрестанно представляютъ удобные случаи упражнять дѣтей и въ *счисленіи* (ариѳметикѣ). Такъ какъ вниманіе учениковъ на первыхъ порахъ не можетъ быть продолжительно (ибо легко утомляется), то совершенно естественно учителю перемежать занятія отдыхами, которые дѣти могутъ посвящать такъ называемымъ вольнымъ гимнастическимъ упражненіямъ. Такимъ образомъ, всѣ учебные предметы, входящіе въ элементарный курсъ, естественно связываются между собою и въ умѣ учениковъ какъ живое единое знаніе [1]). Другой педагогъ Бунаковъ кратко исчисляетъ слѣдующія достоинства этого способа обученія грамотѣ. „Какъ способъ звуковой, онъ содержитъ въ себѣ всѣ выгодныя особенности всякаго звуковаго способа: — исходя изъ впечатлѣній *слуха* и отъ нихъ переходя къ впечатлѣніямъ зрѣнія, онъ съ перваго раза устанавливаетъ различіе между вкусомъ, какъ матеріаломъ, который воспринимается слухомъ и буквою, какъ видимымъ знакомъ звука. Какъ способъ соединяющій чтеніе съ письмомъ, онъ соотвѣтствуетъ законамъ развитія: начинаетъ разложеніемъ сложнаго цѣлаго на части, рѣчи на слова, слова на звуки, а отъ разложенія постоянно переходитъ къ сложенію сложнаго цѣлаго изъ простыхъ частей, слова изъ данныхъ звуковъ. Какъ способъ переходящій къ изученію слова отъ изученія

---

1) Паульсонъ. Обученіе грамотѣ и родному языку по первой учебной книжкѣ. Стр. 106—107.

предмета, онъ дѣйствуетъ за дѣтей всесторонне развивающимъ образомъ, развивая въ нихъ наблюдательность, мышленіе, даръ слова, а потому расширяетъ значеніе обученія грамотѣ, освобождаетъ его отъ того односторонняго характера, при которомъ онъ только сообщаетъ дѣтямъ умѣнье читать и писать. Какъ способъ соединяющій въ себѣ самыя разнообразныя и осмысленныя занятія, онъ даетъ дѣтямъ постоянную посильную работу, интересъ которой усиливается направленію съ успѣхами дѣтей въ грамотности, а слѣдовательно вноситъ въ обученіе личный интересъ, возбуждаетъ въ дѣтяхъ самодѣятельность и охоту къ учспію [1]).

§ 91. *Ходъ и пріемы обученія по синкритическому звуковому методу.* Такъ способъ Фогеля-Бэме, названный у насъ синкритическимъ, представляетъ собою въ настоящее время завершеніе развитія методики обученія грамотѣ, а звуковые методы синтетическій и аналитическій входятъ въ него, какъ составные элементы, то при изложеніи лучшихъ методовъ обученія грамотѣ всего естественнѣе ограничиться подробнымъ изложеніемъ синкритическаго метода въ современномъ его состояніи, причемъ синтетическій и аналитическій методы сами собой войдутъ въ изложеніе, какъ отдѣльные пріемы метода синкритическаго. Обученіе грамотѣ по синкритическому способу слагается изъ нѣсколькихъ отдѣльныхъ, но тѣсно связанныхъ между собою, упражненій. изъ которыхъ каждое обнимаетъ только часть всѣхъ задачъ, входящихъ въ курсъ элементарнаго образованія, но которыя въ своей совокупности составляютъ полный и цѣлый курсъ начальнаго образованія. обособляясь при дальнѣйшемъ ходѣ обученія въ отдѣльные учебные предметы.

Вся система обученія по синкритическому способу, а равно и весь успѣхъ его опираются на предварительныя упражненія устныя и письменныя. Поэтому сторонники этого способа у насъ и заграницею съ особенною настойчивостью совѣтуютъ какъ можно тщательнѣе и основательнѣе проработать эти упражненія. „Здѣсь, въ этихъ упражненіяхъ, ключъ къ успѣху въ обученіи по этому методу. Кто мало обращаетъ вниманія на эту сторону дѣла, тотъ заранѣе осужденъ на неудачу. Торопливость здѣсь неумѣстна.

---

[1]) Бунаковъ. „Обученіе грамотѣ по звуковому способу". Руководство для учителя. 1877 стр. 5—6.

Медленность первыхъ шаговъ выкупается не только быстротою, но и твердостью послѣдующихъ“ [1]).

Бесѣды о предметахъ поставляютъ обученіе по синкритическому методу въ связь съ *наглядными* обученіемъ. Въ своемъ мѣстѣ (§ 57) мы уже говорили о необходимости и пользѣ, о предметахъ и о возможной продолжительности уроковъ наглядnаго обученія нашей народной школѣ.

Соединяясь съ обученіемъ грамотѣ, наглядныя упражненія имѣютъ цѣлью сообщить этому обученію наибольшую сознательность, такъ чтобы дѣти о всякомъ, по возможности, предметѣ, который они называютъ, имѣли опредѣленное представленіе. Матеріаломъ для этихъ упражненій служитъ окружающая дѣтей обстановка и природа, а затѣмъ и тѣ предметы, названія которыхъ входятъ въ азбуку, какъ „нормальныя слова“. Примѣры такихъ бесѣдъ можно найдти въ сочиненіяхъ Н. Бунакова: „Обученіе грамотѣ по звуковому способу“ и „Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ народной школѣ“.

Черченіе или рисованіе предмета. Послѣ того какъ предметъ разсмотрѣнъ и описанъ, ученикамъ дается рисунокъ предмета для воспроизведенія. Замѣчено, что дѣти очень любятъ рисовать, и учитель только исполнитъ ихъ собственное желаніе, предлагая имъ нарисовать разсмотрѣнный предметъ. Это упражненіе заслуживаетъ полнаго вниманія со стороны учителя: оно возбуждаетъ въ ученикахъ интересъ, охоту къ изученію и въ тоже время подготовляетъ къ письму, развивая глазомѣръ и руку. Далѣе, оно служитъ естественнымъ восполненіемъ наглядnаго обученія, пріучая дѣтей разсматривать предметъ обстоятельно, всесторонне, съ вниманіемъ: кто рисуетъ предметъ, тотъ внимательнѣе всматривается во все его части и даже незначительныя подробности; оно-же знакомитъ дѣтей съ основными геометрическими формами, практически выясняетъ отношеніе рисунка къ тѣлу и развиваетъ эстетическія наклонности дитяти, воображеніе, фантазію. Упражненія въ черченіи слѣдуетъ начинать ранѣе уроковъ грамоты, подготовляя такимъ образомъ дѣтей къ занятіямъ письмомъ и чтеніемъ.

Мы уже видѣли, что упражненія въ черченіи должны входить въ составъ *предуготовительныхъ* къ обученію грамотѣ упражненій. Упражненія, приготовляющія къ *письму*, могутъ быть

---

[1]) С. Мирольскій. Обученіе грамотѣ 1877 г. стр. 158.

ведены слѣдующимъ образомъ. Сначала учитель пріучаетъ дѣтей свободно и непринужденно сидѣть во время письма, правильно класть руку, держать карандашъ, бумагу или доску и проч. и знакомить ихъ съ терминами: вверху, внизу, въ срединѣ, направо, налѣво и т. п. Все это учитель показываетъ наглядно: онъ ставитъ на классной доскѣ точки въ различныхъ направленіяхъ и заставляетъ дѣтей дѣлать то же самое на своихъ грифельныхъ доскахъ. Ушинскій совѣтуетъ заставлять дѣтей ставить точки сначала на классной доскѣ мѣломъ, а потомъ на грифельныхъ доскахъ. При этомъ дѣти, по вопросамъ учителя, называютъ и указываютъ мѣсто каждой точки (вверху, внизу, посрединѣ, направо, налѣво). Упражненіе это повторяется до тѣхъ поръ, пока дѣти привыкнутъ ставить, считать и называть десять точекъ. Упражненія на грифельной доскѣ дѣлаются всѣмъ классомъ разомъ по отчетливой командѣ учителя: точку — вверху! точку—внизу и т. д.

Далѣе идутъ упражненія въ черченіи подъ тактъ линій (нѣсколькихъ въ рядъ, параллельно одна другой): вертикальныхъ, наклонныхъ и круговыхъ. Нѣкоторые (Д. Тихомировъ) совѣтуютъ производить эти упражненія не на аспидныхъ доскахъ, а, для большой легкости въ движеніяхъ руки,—карандашомъ на исписанной уже бумагѣ. Цѣль этихъ упражненій: а) укрѣпить учениковъ въ навыкѣ правильно держать себя, и б) пріучить дѣтей свободно сгибать и разгибать пальцы, свободно сгибать руку въ кисти и локтѣ. Приступая къ тому или другому упражненію, учитель прежде всего выполняетъ его самъ на классной доскѣ, затѣмъ обстоятельно разъясняетъ ученикамъ сущность упражненія, въ чемъ состоитъ чертежъ, что и какъ нужно дѣлать для того, чтобы выполнить его. Ученики только тогда приступаютъ къ упражненію, когда поймутъ все это, когда будутъ въ состояніи отвѣчать на вопросы учителя,—что и какъ они будутъ дѣлать?

Необходимо при первоначальныхъ упражненіяхъ, а также и при письмѣ буквъ, элементарныя понятія о линіяхъ, стоячей, лежащей, наклонной, прямой, кривой, овальной и проч. дѣти получатъ путемъ разсмотрѣнія соотвѣтствующихъ знакомыхъ имъ предметовъ (лѣстница, шалашъ, бочка и проч.). Понятія эти разработываются въ такомъ порядкѣ: а, учитель бесѣдуетъ съ дѣтьми объ извѣстномъ предметѣ,, б, чертитъ изображеніе этого предмета на классной доскѣ, причемъ требуетъ отчета въ томъ,

что обозначаетъ каждая проведенная на доскѣ линія и какъ проводятся эти линіи, в, ученики сами чертятъ на своихъ доскахъ тѣже изображенія, г, сравниваютъ изображеніе предмета съ самымъ предметомъ и замѣчаютъ, что изображеніе и предметъ не одно и тоже (изображеніе предмета меньше самаго предмета, большіе части предмета и на чертежѣ изображены большими линіями и проч.), д, описываются, сравниваются и называются линіи чертежа и такимъ образомъ дается понятіе о различныхъ линіяхъ; линіи, входящія въ составъ чертежа, дѣти находятъ и въ другихъ находящихся предъ глазами, предметахъ.

Ознакомившись такимъ образомъ съ линіями путемъ черченія изображеній различныхъ предметовъ, учащіеся чертятъ затѣмъ эти линіи и отдѣльно — сперва горизонтальныя, потомъ вертикальныя, наклонныя и наконецъ овальныя и полуовальныя.

По достаточномъ навыкѣ въ проведеніи этихъ линій, приступаютъ къ письму элементовъ нашей азбуки. Всѣ элементы пишутся съ одного почерка, не отрывая руки отъ доски. Письмо элементовъ происходитъ подъ тактъ.

При письмѣ волостныхъ чертъ учитель объясняетъ, что можно нажимать грифель или перо и писать тверже и можно вести его легко и писать слабѣе; отъ твердаго письма получаются толстыя черты (основаныя); при слабомъ — черты тонкія, подобныя волосу, которыя потому и называются волосными. Все это учитель показываетъ на доскѣ.

Въ умѣньи правильно писать элементы, соединять ихъ другъ съ другомъ заключается все искусство хорошаго, четкаго письма. Зная, изъ какихъ элементовъ состоитъ та или другая буква, умѣя писать эти элементы, ученики безъ затрудненія будутъ писать и самыя буквы. Отъ письма элементовъ учитель мало-по-малу переходитъ къ письму буквъ письменнаго шрифта, сначала конечно легчайшихъ по начертанію. Когда начнется собственно обученіе письму и чтенію, дѣти будутъ такимъ образомъ совершенно подготовлены къ письму тѣхъ знаковъ, которые войдутъ въ первые уроки письма-чтенія.

Устныя упражненія имѣютъ цѣлью ознакомить дѣтей съ процессами: а) разложенія словъ на звуки и б) сліянія звуковъ въ слова. Предварительное знакомство съ этими процессами значительно облегчаетъ дѣтямъ изученіе грамоты. „Звуковой (изустный) разборъ словъ“, замѣчаетъ В. Водовозовъ, „гораздо важнѣе, чѣмъ обыкновенно думаютъ: онъ не только не замедляетъ, а на-

противъ, значительно ускоряетъ обученіе грамотѣ, если не разумѣть подъ грамотой одно скороспѣлое затверженіе буквъ, ведущее лишь къ плохому чтенію. Послѣ механической трудности движенія руки при письмѣ, съ помощью звуковаго разбора вы одолѣваете важнѣйшую трудность въ обученіи грамотѣ, а именно: умѣнье ясно раздѣлять звуки въ словѣ, необходимое для письма и умѣнье быстро сливать ихъ, необходимое для чтенія". Звуковыя упражненія можно вести двоякимъ путемъ: или посредствомъ разложенія словъ на составляющіе ихъ звуки, или же посредствомъ изученія отдѣльныхъ звуковъ и соединенія ихъ въ слова. Первый путь—*аналитическій*, а второй—*синтетическій*. Такъ какъ въ обученіи грамотѣ одинаково важны какъ умѣнье разлагать цѣлыя слова на звуки, такъ и умѣнье сливать звуки въ слова, то предварительныя упражненія должны быть и *аналитическія* и *синтетическія*. Но начинать ихъ лучше съ анализа, какъ пріема болѣе естественнаго, ведущаго отъ извѣстнаго и понятнаго къ неизвѣстному, а затѣмъ переходить къ составленію изъ изученныхъ уже звуковъ новыхъ словъ.

Анализъ рѣчи можно вести указаннымъ выше способомъ, разлагая сначала цѣлое предложеніе на слова, затѣмъ слова на слоги, что можетъ идти легко, и дѣти сразу поймутъ, въ чемъ тутъ дѣло, особенно если учитель сначала въ предложеніи будетъ отдѣлять голосомъ слова и заставлять дѣтей считать ихъ,—а затѣмъ въ каждомъ словѣ—слоги, произносить протяжно, раздѣльно и со счетомъ. Далѣе учитель переходитъ къ разложенію словъ и слоговъ на звуки.

По плану г. Водовозова, учитель ведетъ звуковой разборъ слѣдующимъ образомъ. Сначала онъ выдѣляетъ въ словахъ одни гласные звуки: этотъ разборъ можетъ идти довольно живо, такъ какъ гласные буквы легко отличить отъ другихъ звуковъ. Сначала берутся слова, гдѣ гласный звукъ въ началѣ и въ концѣ, а потомъ гдѣ онъ и въ серединѣ. Преподаватель при этомъ объясняетъ, что такое звукъ.—Когда ты что нибудь не дослышалъ, какъ ты откликнешься? ты скажешь: а? что? Вотъ, я стукну карандашомъ, это можно слышать, это будетъ *звукъ* Засвистѣлъ вѣтеръ, зашумѣли деревья, простучала телѣга,—это все слышимые звуки. Скажи еще въ примѣръ какой нибудь звукъ: что можетъ звучать, что бываетъ слышно? Все, что можно слышать называется звукомъ. Зазвенѣлъ колокольчикъ — звукъ, топнулъ ногою—опять звукъ. А вотъ я не дослышалъ и спросилъ: *а*?—

будетъ это тоже звукъ или нѣтъ? Слышите вы, когда я говорю *а*? Это также звукъ, мы его говоримъ, произносимъ, это звукъ нашего голоса. Такое объясненіе надо дать ученикамъ, чтобы потомъ употреблять слово „звукъ“.

Всѣ гласные звуки учитель произноситъ такъ, какъ они пишутся. Онъ однако даетъ чувствовать различіе между выговоромъ и употребленіемъ гласныхъ на письмѣ, повторяя каждое слово два раза. Вотъ слово *золотой* (онъ скажетъ залатой) — повторите что я сказалъ. Вы сказали: *залатой*, а пишутъ—*золотой*; повторите: *золото, золотой*. Какіе тутъ звуки? Онъ далѣе не объясняетъ, какъ измѣняются звуки въ произношеніи; этимъ онъ займется еще впослѣдствіи, а здѣсь только произноситъ слово, какъ обыкновенно говорятъ и какъ надо его произнести при разборѣ. Это нужно для того, чтобы не исказить правильнаго произношенія, чтобы дѣти не думали, что надо всегда выговаривать на *о:* золотой.

Когда начинаются упражненія съ гласными, то надо подбирать такія слова, въ которыхъ неизвѣстенъ учащимся лишь одинъ звукъ; слѣдовательно, въ словѣ необходимо разбираются всѣ звуки. Согласныя произносятся отрывисто, какъ они дѣйствительно слышны въ словахъ, если отнять гласные звуки: ж-ж-ж—а—р-р-р—а. Согласные звуки подбираются по мѣрѣ увеличивающейся трудности для ихъ произношенія. Упражненіе ведется слѣдующимъ образомъ: „Ужу рыбу; ужъ похожъ на змѣю“. *Ужъ*— какой здѣсь первый звукъ? Какой второй? Произносите медленно, тяните у-у—ж-ж-ж. Вначалѣ извѣстно намъ *у*, потомъ ж-ж-ж— вотъ какъ жужжитъ пчела. *Ужъ*—ж-ж на концѣ (ъ не произносится), а въ словѣ ужу—гдѣ ж-ж? между какими звуками? Ужъ—второй звукъ *жж*, а если я скажу *усъ*, какой будетъ второй звукъ? тяните *уссс*. Тутъ вмѣсто *жж* звукъ *ссс*. Есть у тебя усъ? Гдѣ бываетъ усъ? Я вамъ скажу звуки *у*, потомъ *ж*, потомъ *и* — что выйдетъ вмѣстѣ? говорите скорѣе: у-ж-и, ужи. Что! одинъ тутъ ужъ или много? Звуки *у-ж* вмѣстѣ—будетъ *уж*, а *жж—у* что будетъ? Сливайте *ж-у жу*. Вышло *жу*. прибавьте *ю*—что будетъ? *Жую*. А если я скажу: *сую*. Здѣсь вначалѣ вмѣсто *жж* звукъ *сс*. *С—у* что будетъ? *Су*. А *с-а*? *Са*. А прибавить *ж*. Саж. А прибавить еще *а—Сажжа*. *Ж—и* что будетъ? *Жи*. А прибавить еще *ж*. *жиж*. А прибавить *а—жижа*. *Ж—и* будетъ *жи*, а если я вмѣсто *и* поставлю *у*, что будетъ? Жу. Еще *ж*? *Жуж*. Еще ж? жжуж. Въ концѣ жужж—

Жуж и *жу* будетъ *жужжу*. Кто жужжитъ? Муха, пчела, шмель". Преподаватель тутъ указываетъ значеніе многихъ словъ, сравниваетъ слова по звукамъ, заставляетъ постоянно угадывать звуки. Важно, чтобы онъ постоянно занимался какъ разборомъ звуковъ въ словѣ на вопросъ: какіе звуки, какой первый, второй, третій звукъ,—такъ и сліяніемъ звуковъ, на вопросъ: что будетъ, если взять вмѣстѣ такіе-то звуки. Цѣль изустнаго звуковаго разбора состоитъ въ томъ, чтобы дѣти поняли, въ чемъ состоитъ сліяніе звуковъ. Поупражнявшись въ этомъ, какъ слѣдуетъ на нѣсколькихъ звукахъ, они сами будутъ сливать остальные звуки и любыя ихъ сочетанія.

Такимъ образомъ у Водовозова анализъ довольно удачно соединяется съ синтезомъ, и звуковыя упражненія, предлагаемыя имъ, ведутъ разомъ къ двумъ цѣлямъ—умѣнью различать звуки въ словахъ и умѣнью сливать ихъ въ слова.

Нѣсколько иначе поставлено разложеніе словъ у Паульсона и Бунакова. Здѣсь берется слово, обозначающее какой нибудь общеизвѣстный предметъ, напримѣръ, *оси*, *оса* и т. п. и послѣ наглядnаго изученія предмета обозначаемаго словомъ и бесѣды объ этомъ предметѣ идетъ разложеніе слова на звуки, при чемъ изучаются всѣ входящія въ слово звуки—гласные и согласные (а не идетъ, какъ у Водовозова, выдѣленіе сначала гласныхъ, а впослѣдствіи согласныхъ звуковъ); гласные называются *легкими* звуками, согласные—*трудными*. Пріемы разложенія направлены къ тому, чтобы дѣти самостоятельно дошли до различенія въ словѣ отдѣльныхъ звуковъ, и отличаются простотою и естественностію.

У Паульсона, послѣ разсмотрѣнія предмета—*оси* и написанія слова *оси*, звуковой анализъ этого слова идетъ слѣдующимъ образомъ: „Вотъ тутъ написано слово *оси*, а теперь я произнесу (слово) *оси*—это *сказанное* или *устное* слово. Какое тутъ слово на доскѣ? (Написанное). Да, написанное. А какое это слово, когда скажу: *оси?* (Сказанное устное). Написанное слово мы можемъ видѣть, а устное слово мы можемъ слышать. Повторите это.—Попробуемъ теперь отыскать части слова *оси*. Слушайте, какъ я его произнесу: *о* (протяжно); все ли я сказалъ? (нѣтъ). Да, я сказалъ только *о*, произнесъ только одну часть слова. Чего же не достаетъ—что еще надо прибавить? (си). Такъ; слушайте теперь: *о* (маленькая пауза) *си*. Теперь я все слово произнесъ? (Все). А какъ я его произнесъ—разомъ? (Нѣтъ).

Сколько разъ я подавалъ голосъ? (Два раза). Произносите это слово точно также раздѣльно, съ разстановкой.—Что слышно сперва (о). А затѣмъ? (си). Сколько же частей въ словѣ *оси*? (Двѣ части). Произносите первую часть.—Теперь вторую.—Посмотримъ такъ ли это. Слушайте, теперь я произнесу все слово разомъ Ос... Что я сказалъ (ос). А надо сказать? (Оси). Чего же я не сказалъ? Ос... чего недостаетъ?

Дѣти десяти или даже восьми лѣтъ, при послѣднемъ вопросѣ, прямо выдѣляютъ звукъ *и*; но шести и семилѣтніе отвѣчаютъ обыкновенно по прежнему: *си*. (Поэтому для нихъ необходимъ еще другой пріемъ.

О... си. Какая первая часть?—Вторая?—Теперь слушайте, какъ произнесу вторую часть; *си* (протягивая сии). Что слышно въ концѣ? *Сии* (повторяется нѣсколько разъ) *сии*? (и). Слѣдовательно, если я скажу *ос*, то чего недостаетъ еще? (и).

Ос... си. Что слышно въ началѣ? (О). О... *сии* Что слышно въ концѣ! (И) Еще разъ *оо... сии* Что слышно въ началѣ? А въ концѣ?—Помните же—Какъ начало въ словѣ *оси?* (О). А конецъ? (И). Теперь посмотримъ, выйдетъ ли все слово, если соединить начало и конецъ. Слушайте: *ои*. Вышло ли? (Нѣтъ). Какъ все слово? (оси). А у меня вышло *ои*... Что пропущено оп-оси? оп-оси?

Если этимъ путемъ дѣти не выдѣлятъ звука *сс*, то учитель на нѣкоторое время прерываетъ упражненіе и затѣмъ, напомнивъ имъ о раздѣленіи слова *оси* на двѣ части *о* и *си*, продолжаетъ: На какія двѣ части вы раздѣлили слово *оси?* (на *о* и *си*). Какая тутъ первая часть?—А вторая?—Слушайте, я теперь раздѣлю это слово иначе: ос..и. Какъ я теперь произнесъ первую часть? (Ос).—А вторую (и). И прежде такъ было? Какъ же?—А теперь?—Какая теперь первая часть? (ос). А прежде была какая? (О). Это все равно: *о* и *ос*?—Что же прибавилось?—*О... ос—с... ос?* (сс). Какая была вторая часть прежде? (си) А теперь? (и), Что же убавилось? (ссс). Куда же дѣлось *ссс?* (Перешло къ первой части). *Оо—сии..* что слышно въ началѣ!—А въ концѣ?—Теперь соединимъ начало и конецъ: *ои...* Что пропущено? (ссс). Гдѣ. Въ срединѣ между *о* и *и*. Сколько же частей въ словѣ оси? (три).—Какія?—А въ срединѣ?—Вотъ мы и нашли всѣ части слова *оси*? мы раздѣлили это слово такъ, что каждая часть слышна отдѣльно, каждая звучитъ особо.

По пріему Паульсона дѣти сначала узнаютъ, что въ словѣ *оси*, двѣ части, затѣмъ, посредствомъ дальнѣйшей катихизаціи, доходитъ до различенія въ немъ трехъ частей. Гораздо проще подобный пріемъ изложенъ у Бунакова; здѣсь дѣти постепенно доводятся до различенія всѣхъ частей въ словѣ. Послѣ *наглядного* изученія осы и краткой бесѣды о ней, учитель говоритъ: „изучая самую *осу*, мы глядѣли глазами, а теперь, чтобы изучить слово *осы*, *оса*, будемъ слушать ушами: слово нужно изучать посредствомъ *ушей*, посредствомъ слуха. Слушайте же хорошенько.

— О,.. О... о (тянетъ звукъ о). Все ли я слово сказалъ?— Нѣтъ, не все, я сказалъ одну часть слова, одинъ *звукъ*. Скажи ты тотъ же звукъ, Петя.—Скажи, Сережа, Коля, Ваня... Скажите всѣ хоромъ—тяните за мной...

О... о... о... с... с... с... Теперь все ли слово сказалъ?— Опять не все, а только двѣ части его два звука.—Скажи тѣже звуки, Ваня.—Скажи одинъ первый звукъ, Сережа.—Скажи второй, Коля. Скажи оба, тяни одинъ за другимъ, Паша.—Скажи оба скоро одинъ за другимъ.—Вы слышите, что два звука можно тянуть одинъ за другимъ: о... о... о .. с .. с, а можно сказать и скоро, слить: *ос*. Тяни звукъ одинъ за другимъ: Ваня. Скажи ихъ скоро, слей. Скажи, Ваня, одинъ первый звукъ.—Скажи, Миша, одинъ второй.—Скажи, Петя, сперва первый потомъ второй скорѣй, слей ихъ.—Тяни Сережа, сперва второй, потомъ первый.—Скажи скорѣй, слей ихъ.

— Ну, слушайте теперь: о... о... о... с... с... а... а. Теперь все ли я слово протянулъ?—Да, теперь все. Сколько же звуковъ въ словѣ *оса*? Скажи, Паша, второй.—Скажи, Ваня, первый и второй вмѣстѣ.—Скажи, Володя, второй и третій вмѣстѣ. Скажи, Петя, одинъ третій звукъ.—Скажи, Коля, одинъ второй.—Скажи, Сережа, одинъ первый.—Скажи, Миша, одинъ третій.—Скажи, Паша, третій и второй вмѣстѣ.—Скажи, Коля, второй и первый вмѣстѣ. Скажи Миша разомъ всѣ: первый, второй и третій вмѣстѣ. Скажи, Сережа, всѣ три въ обратномъ порядкѣ.

Теперь будемъ разсматривать каждый звукъ отдѣльно.— Сколько звуковъ въ словѣ *оса*. Ваня?—Какой первый звукъ?— Какой второй?—Какой изъ этихъ звуковъ легче произносится *о* или *с*, Ваня? Какъ ты находишь, Петя? А ты, Миша?

— Да, звукъ *о* легче сказать,—будемъ его называть легкимъ звукомъ, а звукъ *с* произнести отдѣльно труднѣе. будемъ его

называть труднымъ. Какой же звукъ мы назвали *легкимъ*, и какой—*труднымъ*? А третій звукъ *а*—легкій или трудный?

Добытый результатъ закрѣпляется тѣмъ, что учитель произноситъ одно за другимъ нѣсколько словъ, въ которыя входятъ извѣстные дѣтямъ звуки, а дѣти находятъ и указываютъ эти звуки, а затѣмъ и сами пріискиваютъ и говорятъ слова съ знакомыми звуками. Чѣмъ больше такихъ упражненій, тѣмъ лучше.

При разложеніи всякаго новаго слова дѣти сперва указываютъ знакомые уже имъ звуки, а затѣмъ изучаютъ новые, въ первый разъ встрѣчающіеся, раздѣляя ихъ каждый разъ на легкіе и трудные. Когда дѣти самостоятельно дошли до различенія звуковъ (одного или нѣсколькихъ), тогда можно давать имъ разбирать всякіе слоги, прямые и обратные. Составъ обратныхъ слоговъ скоро и легко распознается; разложеніе же слоговъ прямыхъ съ согласною въ началѣ, дѣлается при посредствѣ протяжнаго произношенія ихъ, причемъ оба звука слога сами ясно обозначаются; напримѣръ, если протянуть слова *лапа*, отдѣльно каждый слогъ, то составъ его явственно обозначится изъ произношенія; протягивая *ла... а.. а*, мы на концѣ слышимъ *а*, но начали тянуть *ла*; значитъ въ этомъ слогѣ два звука—первый *л*, другой *а*. Тоже самое дѣлается и съ слогомъ *па*.

По достаточномъ ознакомленіи съ звуками гласными и согласными учитель заставляетъ дѣтей: а) разлагать данное слово на звуки; б) изъ данныхъ звуковъ составлять новое слово; в) придумывать слова, въ которыхъ извѣстный звукъ находился бы въ началѣ, въ срединѣ или на концѣ; г) придуманныя слова подвергать звуковому разбору; д) сближать сходные слоги; е) сравнивать и. т. п.

Упражненія въ разложеніи и сочетаніи звуковъ должны обнимать весь звуковой матеріалъ даннаго языка и должны сдѣлать его вполнѣ собственностью ученика. Анализъ есть наиболѣе прямой путь къ ознакомленію учениковъ съ звуковыми элементами словъ: поэтому, звуковыя упражненія естественнѣе начинать съ анализа; но какъ скоро ученики узнали нѣсколько элементовъ рѣчи, они должны научиться соединять ихъ въ новыя и разнообразныя сочетанія; самое чтеніе есть синтезъ звуковъ, къ которому они также должны быть подготовлены. Поэтому, начинаясь анализомъ, звуковыя упражненія должны заканчиваться синтезомъ; они должны быть аналитико-синтетическими.

Послѣ того, какъ предварительныя письменныя и устныя упражненія достаточно подготовили дѣтей къ обученію грамотѣ, учитель переходитъ къ занятіямъ собственно *письмомъ-чтеніемъ*, которыя ведутся уже по избранному учителемъ „букварю“ или „азбукѣ.“ Что касается при этомъ расположенія учебнаго матеріала, то оно въ руководствахъ къ обученію грамотѣ разнообразится, смотря по тому, принимается ли за основаніе этого расположенія относительная лёгкость звуковъ для произношенія, или легкость ихъ для начертанія, или же годность звуковъ для возможно большаго количества сочетаній въ слоги и слова. Конечно самымъ лучшимъ расположеніемъ было бы такое, которое бы удовлетворяло всѣмъ этимъ требованіямъ, но этого достигнуть нелегко. Смотря по цѣли, которой должно достигнуть то или другое упражненіе при обученіи грамотѣ, опытный учитель будетъ руководиться въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ однимъ (тѣмъ или другимъ) изъ этихъ требованій, но для этого онъ хорошо долженъ быть знакомъ съ звуковымъ матеріаломъ языка; иначе промахи въ выборѣ упражненій будутъ неизбѣжны.

Самое обученіе письму—чтенію идетъ въ связи съ звуковыми упражненіями и естественно примыкаетъ къ нимъ. Послѣ разложенія слова на звуки, учитель переходитъ къ изученію этого слова въ печати и письмѣ, или наоборотъ. Мы видѣли въ своемъ мѣстѣ, что отъ звуковаго разбора слова естественнѣе переходить къ письму его, затѣмъ къ чтенію написаннаго слова и наконецъ, къ чтенію печатнаго. Урокъ ведется такъ.—Учитель разбираетъ съ дѣтьми по звукамъ какое-нибудь слово, выдѣляетъ одинъ звукъ и пишетъ соотвѣтствующую ему букву; тутъ же онъ выясняетъ, какъ она составилась изъ элементовъ, и спрашиваетъ учащихся объ ея формѣ. Учащіеся сначала два-три раза копируютъ букву, при чемъ разсказывается, какъ она пишется, и послѣ того начинаютъ писать ее подъ тактъ. Тутъ учитель указываетъ, во сколько тактовъ пишется буква и какъ соблюдать тактъ при ея письмѣ. Это упражненіе съ отдѣльной буквой можетъ вначалѣ продолжаться около получаса, послѣ чего учитель даетъ то слово, гдѣ эта буква находится. Дѣти сначала называютъ каждую букву въ словѣ и объясняютъ, какъ она пишется, а потомъ вмѣстѣ съ учителемъ ведутъ тактъ и пишутъ. Приведемъ примѣръ.—Положимъ, что извѣстны буквы *о* и *и*, а неизвѣстна *с*. Вотъ слово *соси*. Какіе здѣсь звуки? *Ссс—о—ссс—и*. Какія звуки вы тутъ знаете? *О* и *и*. Кромѣ *о* и *и*,

какой тутъ еще звукъ? *Ссс.* Смотрите *ссс* вотъ какъ пишется. Сначала я ставлю узелокъ, потомъ веду полукругъ, какъ будто бы хотѣлъ писать *о*, но доведу до заворота и проведу вотъ такъ волосную. Значитъ, *с* какъ будто бы первая половинка *о*; вотъ я такъ раздѣляю *о* на двое: эта половина и будетъ *с*. Станемъ же писать. Ѳедя, что надо поставить въ началѣ? Коля, что потомъ? Соня, какъ потомъ провести волосную. Повтори Петя, Ваня. Маша. Проведите *с* рукой въ воздухѣ. Теперь смотрите какъ написано на доскѣ, и пишите. Учитель смотритъ тетради и поправляетъ. Что вы написали? *С.* Ваня, что ты сначала поставилъ? Что потомъ? Скажи, ты Маша. Что потомъ, Сережа? Будемъ теперь писать по командѣ. Сначала смотрите, какъ а пишиу: *разъ*—узелокъ, *два*—лѣвый полукругъ съ нажимомъ и волосная. При словѣ *разъ*—что надо писать, Стена? При словѣ *два*, что Митя? Пишите *разъ, два.* Учитель смотритъ, чтобы всѣ одновременно говорили *разъ, два* и писали подъ тактъ. Написавъ нѣсколько разъ подъ тактъ букву *с*, начинаютъ писать слово *соси.* Что сначала надо писать? *Сси*—узелокъ и лѣвый полукругъ: *разъ, два.* Что потомъ? О—кругъ съ узелкомъ вверху, на концѣ волосной: *разъ, два.* Что вы написали? *Со.* Что далѣе. *Ссс*—узелокъ и лѣвый полукругъ: разъ *два.* Что написано? *Ссс*— что далѣе. *И*—первая черта съ двумя загибами, верхнимъ и нижнимъ, вторая съ однимъ нижнимъ загибомъ: *разъ, два.* Что вышло вмѣстѣ? *Соси.* Надо помнить, что чѣмъ не торопливѣе дѣло ведется сначала, тѣмъ скорѣе оно пойдетъ потомъ. Увѣрившись, что дѣти совершенно усвоили форму и тактъ какой нибудь буквы, учитель болѣе не ведетъ объ этомъ бесѣды, а прямо говоритъ: *о—разъ два*; онъ потомъ уже тратитъ на отдѣльное письмо буквы не болѣе десяти минутъ, и затѣмъ переходитъ къ письму словъ: такъ успѣваетъ онъ познакомить въ одинъ часъ съ двумя буквами. Болѣе же двухъ буквъ никакъ не слѣдуетъ давать въ продолженіе одного урока. Всякій разъ, давая букву, учитель даетъ и слово, гдѣ она находится, а не такъ, чтобы сначала объяснить нѣсколько буквъ, а потомъ давать на нихъ слова.

Послѣ того, какъ пройдены будутъ хотя десять буквъ, учитель заставляетъ дѣтей тѣже слова, которыя они писали, разбирать въ печати и читать другія печатныя фразы, составленныя изъ извѣстныхъ имъ буквъ. По изученіи всей азбуки, дѣти читаютъ уже связные разсказы. Это чтеніе дается легко, потому

что дѣти уже умѣютъ читать писанное: имъ остается лишь угадывать печатныя буквы, которыя въ очертаніяхъ очень сходны съ письменными; а такъ какъ въ началѣ встрѣчаются уже знакомыя имъ слова, то угадываніе будетъ происходить довольно быстро, чему помогаютъ и прежнія упражненія въ звуковомъ разборѣ. Давать при каждой буквѣ одновременно письменный и печатный шрифты никакъ не слѣдуетъ. Если это и не собьетъ учащихся, то все таки будетъ развлекать ихъ, и на самый переходъ отъ письменнаго къ печатному потратится лишнее время.

Въ синкритическій способъ, на ряду съ письмомъ и чтеніемъ, вводятъ также *пѣніе* и *счисленіе*, то и другое, разумѣется въ элементарномъ видѣ, и *вольныя гимнастическія движенія*. Чередуясь съ обученіемъ грамотѣ, всѣ эти упражненія значительно оживляютъ учениковъ и въ тоже время приготовляютъ ихъ къ обученію пѣнію и ариѳметикѣ. Впрочемъ, эти элементы синкритическаго метода нашими педагогами не достаточно еще разработаны въ связи съ обученіемъ грамотѣ, хотя нельзя сказать, чтобы не было вовсе попытокъ къ такой ихъ обработкѣ. Они скорѣе составляютъ у насъ предметы особыхъ отдѣльныхъ занятій—пѣнія и ариѳметики.

§ 92. *Обученіе чтенію по книгамъ церковной печати.* Въ старой школѣ считалось почти закономъ обучать дѣтей чтенію сначала церковной (славянской) печати, а потомъ гражданской; самое обученіе шло по буквослагательному, слѣдовательно, не развивающему, а отупляющему способу и рѣдко приводило къ цѣли—пониманію читаемаго.

Заслугу новѣйшихъ педагоговъ въ этомъ дѣлѣ составляетъ то, что они единогласно пришли къ убѣжденію, что начинать обученіе грамотѣ слѣдуетъ съ гражданской печати и только по достаточномъ навыкѣ дѣтей въ чтеніи по-русски переходить къ обученію ихъ чтенію по церковно-славянски. Здравая дидактика требуетъ начать обученіе съ легчайшаго, а русская грамота несомнѣнно представляется легчайшею по сравненію съ церковно-славянской.

Самое чтеніе церковно-славянской грамоты представляетъ тотъ же процессъ сліянія звуковъ, какъ и чтеніе по-русски; но для незнакомаго съ особенностями церковно-славянской грамоты этотъ процессъ довольно труденъ. Чтобы овладѣть имъ, необходимо знать эти особенности и привыкнуть къ нимъ; а это можетъ быть достигнуто только упражненіемъ. Особенности церковно-

славянской грамоты, сравнительно съ русской, извѣстны каждому, поэтому перечисленіе ихъ здѣсь было бы излишне.

Большая часть нашихъ педагоговъ (Золотовъ, Главинскій и др.) при переходѣ отъ чтенія по-русски къ церковно-славянскому чтенію считаютъ нужнымъ прямо знакомить дѣтей съ различіемъ алфавитовъ славянскаго и русскаго и со всѣми особенностями церковно-славянской грамоты, а затѣмъ заставлять ихъ читать текстъ церковно-славянской печати. Другіе педагоги (напримѣръ Миропольскій), находя такой переходъ не педагогичнымъ,—потому что онъ начинаетъ дѣло не съ легчайшаго, какъ бы слѣдовало, а съ труднѣйшаго,—предлагаютъ повести дѣло проще и естественнѣе. По мнѣнію послѣднихъ, переходъ отъ гражданской грамоты къ славянской нужно начинать не съ *различій*, а со *сходствъ*, не съ новаго, а съ извѣстнаго. Большая частъ общеупотребительныхъ буквъ славянской азбуки до того подходитъ къ начертанію русской, что каждый грамотный, не затрудняясь, съ разу можетъ прочесть слова и предложенія славянскія, если въ нихъ не встрѣтится новыхъ и незнакомыхъ знаковъ. Поэтому вмѣсто сравненія алфавитовъ,—занятія чисто теоретическаго и безполезно утомляющаго ребенка одновременно многими трудностями, рекомендуютъ *прямо переходить къ чтенію связной славянской рѣчи, нарочно для сего приспособленной*. Но такъ какъ и въ этомъ случаѣ трудность для ребенка можетъ заключаться въ пониманіи значенія славянскихъ словъ (простыхъ по начертанію), то будетъ еще лучше и проще на первый разъ дать для чтенія простую рѣчь русскую, понятную ребенку, только напечатанную славянскимъ шрифтомъ, безъ употребленія новыхъ и несходныхъ (съ русскими) буквъ. Пусть прежде глазъ ребенка свыкнется съ новымъ шрифтомъ, пусть онъ самъ собою, безъ всякихъ разъясненій, на дѣлѣ пойметъ, что читать славянскую ли, русскую ли рѣчь—все равно, что какъ въ той, такъ и въ другой нужно разумѣть то, что читаешь. Матеріалъ для такого чтенія совѣтуется брать изъ священной исторіи, или изъ житій святыхъ; но ни въ какомъ случаѣ не изъ разсказовъ дѣтской литературы, сказокъ и т. п., чтобы не оскорбить того чувства уваженія, которое питаетъ нашъ народъ къ церковно-славянскому языку. Избранный разсказъ излагается по-русски, а печатается по-славянски. На чтеніи подобнаго матеріала дѣти гораздо легче усвоятъ славянскую азбуку, потому что имъ представляется одно неизвѣстное (и то не совсѣмъ неизвѣстное)—буквы, тогда какъ

обыкновенный матеріалъ представляетъ *два* неизвѣстныхъ—буквы и языкъ.

Когда дѣти научатся читать русскую рѣчь, напечатанную по-славянски, тогда только учитель переходитъ къ ознакомленію ихъ съ особенностями славянской грамоты, сохраняя при этомъ постепенность, т. е. заставляя сначала читать славянскія выраженія, въ которыхъ не было бы несходныхъ съ русскими буквъ, а затѣмъ вводя каждый разъ одну новую неизвѣстную букву и давая для чтенія примѣры, въ которые бы входила эта новая буква.

Ударенія и титла изучаются уже послѣ того, какъ ученики навыкнутъ свободно разбирать славянскую печать. При этомъ весьма умѣстно разсказать дѣтямъ, кто были *славяне*, какъ и откуда пошла *славянская грамота*, гдѣ теперь употребляется славянскій языкъ и т. п. Для полнаго усвоенія церковно-славянской грамоты необходимо заставлять учениковъ упражняться въ чтеніи славянскаго текста и переводѣ его на русскій языкъ. Лучшею книгою для чтенія при этомъ долженъ служить Новый Завѣтъ и въ особенности евангеліе. Не лишне было бы, если бы для школы пріобрѣтена была особая „Книга для церковно-славянскаго чтенія“. Подобныя книги начинаютъ уже появляться въ нашей педагогической литературѣ.

Научить понимать славянскую рѣчь—дѣло школы, учителя. Въ курсъ начальныхъ училищъ не можетъ входить систематическое изученіе славянскаго языка; но дѣло школы довести учениковъ до пониманія наиболѣе употребительныхъ священныхъ и богослужебныхъ книгъ (евангелія, псалтыри и др.), подготовить ихъ на столько, чтобы они могли читать сознательно, толково эти книги. Только такое чтеніе и можетъ быть полезно въ религіозномъ отношеніи.—Достигается такое чтеніе, конечно, постепенно, а не вдругъ; каждое непонятное ученикамъ славянское слово, встрѣчающееся при классномъ чтеніи, учитель объясняетъ (т. е. переводитъ на русскій языкъ), ученики записываютъ его въ своихъ тетрадяхъ и усвоятъ. Такимъ образомъ въ теченіи 2 - 3-хъ лѣтъ у нихъ накопится достаточный запасъ наиболѣе употребительныхъ славянскихъ словъ, съ помощію которыхъ они болѣе или менѣе свободно будутъ читать и переводить читаемое на русскій языкъ.

Въ заключеніе занятій церковно-славянскимъ языкомъ учитель сообщаетъ ученикамъ названіе буквъ церковно-славянскаго алфа-

вита (азъ, буки, вѣди), такъ какъ умѣющему читать это не можетъ уже вредить,—сбить его съ толку и затруднить чтеніе,— и знакомить ихъ съ употребленіемъ этихъ буквъ вмѣсто цифръ и съ числовымъ значеніемъ каждой. Знакомство это необходимо для учениковъ въ виду того, что страницы во всѣхъ церковныхъ книгахъ обозначаются славянскими буквами, а не цифрами.

Обученіе письму.

§ 93. *Историческія свѣдѣнія и изложеніе извѣстнѣйшихъ методовъ обученія письму.* Второй предметъ общаго элементарнаго образованія есть *письмо*. Сколько при чтеніи необходимо извѣстное умственное напряженіе, столько же важную роль при обученіи письму имѣетъ пріобрѣтеніе *механическаго* навыка: процессъ чтенія есть дѣло нашихъ познавательныхъ способностей, а правильное четкое письмо требуетъ кромѣ того и извѣстнаго развитія мускуловъ руки. Изъ этого слѣдуетъ, что, хотя обученіе письму должно соединяться и идти совмѣстно съ обученіемъ чтенію и даже предшествовать ему, но въ тоже время оно должно имѣть свою особую методику. Методика эта должна имѣть своимъ основаніемъ, кромѣ пониманія составныхъ частей буквъ, отъ котораго зависитъ правильность и четкость письма, еще и извѣстныя механическія упражненія.

Обученіе письму, какъ и обученіе чтенію, въ нашихъ школахъ долго шло избитой неестественной дорогой. Старый способъ обученія письму,—„тихокраснописанія“, какъ его называютъ, очень близокъ къ старому способу обученія чтенію. Никакихъ обдуманныхъ пріемовъ въ томъ и другомъ не было. Обыкновенно давали ученику списывать буквы по алфавитному порядку ихъ въ печатной азбукѣ, начиная съ первой и оканчивая послѣднею; наряду съ строчными буквами ученикъ выводилъ и прописныя, а чаще дѣло начиналось и прямо съ прописныхъ. Каждую букву ученикъ писалъ, (одну и туже) до тѣхъ поръ, пока ему не удавалось написать ее съ желаемымъ совершенствомъ. Потомъ переходилъ къ другой, третьей и т. д. Пропишетъ учитель ему букву на тетради и заставитъ списывать ее. И сидитъ ученикъ надъ буквой, и рисуетъ ее до тѣхъ поръ, пока учитель не найдетъ нужнымъ перейти къ слѣдующей и т. д. Такъ писался весь алфавитъ прописный и строчный; а затѣмъ шло писаніе съ *прописей*, причемъ ученикъ тихо, медленно срисовывалъ слово за

словомъ. Результатъ изъ этого выходилъ ничтожный; ученикъ выучился срисовывать пропись, а самъ написать что нибудь или даже прочитать написанное другими часто былъ не въ состояніи.

Въ западной Европѣ противъ этихъ неправильныхъ пріемовъ обученія письму давно возставали болѣе просвѣщенные изъ учителей; отсюда—такой же рядъ попытокъ напасть на лучшую методу письма, какъ и при обученіи чтенію. При этомъ, введеніе каждой новой методы сопровождалось особымъ пристрастіемъ къ ней и тѣми неумѣренными надеждами, какими повсюду отличаются изобрѣтатели.

а) Нѣкоторые учителя, чтобы облегчить дѣтей, придумали сперва сами писать буквы карандашомъ на бумагѣ мелкими, чертами или точками (стигмографія), а потомъ уже и ученика заставлять водить перомъ по карандашу, чтобы вышла буква, чтобы ученикъ, привыкнувъ, послѣ и самъ могъ писать уже прямо буквы. Но этотъ способъ рисованія буквъ (*копировальный*) ничѣмъ не лучше прежняго: учителю много работы—прописывать всѣмъ въ классѣ; а ученикъ все таки не выучивается письму, привыкая только чертить по чужому и не пріобрѣтая умѣнья писать самостоятельно.

По свидѣтельству Гербача, письмо учившихся по этому методу „медленно, робко, и замѣчается дрожаніе въ пальцахъ, происходящее отъ слишкомъ медленнаго и напряженнаго писанія по заранѣе опредѣленнымъ мѣстамъ".

b) Другой способъ—*линейный*. По этому способу обученіе письму сначала идетъ по графической сѣткѣ, въ которую ученикъ вписываетъ буквы по размѣру одну за другою; это способствуетъ развитію глазомѣра и пріобрѣтенію навыка вѣрно изображать буквы. Единственный недостатокъ этого способа видятъ въ томъ, что онъ мѣшаетъ свободному ходу руки, связываетъ движеніе ученика, пасилуетъ почеркъ.

с) *Генетическій* способъ состоитъ въ постепенномъ систематическомъ переходѣ отъ простаго къ сложному, въ сознательномъ пониманіи и начертаніи каждой буквы, т. е. ея главныхъ частей и формы. Буквы изучаются не въ азбучномъ порядкѣ, но сперва простыя по начертанію, потомъ тѣ, которыя потруднѣе, и при томъ такъ, что изъ одной буквы, чрезъ приставку и измѣненіе чертъ, производится другая буква (*і, г, ш, щ* и т. д.). Понятно, что такой способъ изученія буквъ помогаетъ ученику легко запоминать каждую букву, именно потому, что ученикъ

понимаетъ форму буквы и ея составныя части или, иначе сказать, происхожденіе одной буквы отъ другой.

d) *Способъ Карстера или американской скорописи* основывается на развитіи правильныхъ движеній руки или, лучше сказать, мышцъ руки, принимающихъ участіе въ письмѣ и служитъ скорѣе для исправленія почерка уже испорченнаго, чѣмъ для первоначальнаго обученія письму.

e) *Тактическій* способъ соединяетъ обученіе письму съ тактомъ. Это есть общая правильная дѣятельность всего класса, постепенный переходъ отъ медленнаго письма къ скорописи, недопускающій нималѣйшихъ скачковъ. Учитель объясняетъ предварительно способъ написанія буквы или слова, а ученики за тѣмъ пишутъ подъ громкій счетъ учителя — „разъ“, „два“, „три“ и т. д. Тактъ устраняетъ возможность описывать формы буквъ безсознательно, поддерживаетъ дружную работу въ классѣ, пріучаетъ къ вниманію и уравновѣшиваетъ успѣхи учащихся. Но отъ частаго употребленія онъ обращается въ механизмъ, и дѣти, привыкшія писать только подъ тактъ, находясь одни, пишутъ плохо и робко и весьма несмѣло сами идутъ впередъ.

Изъ поименованныхъ нами способъ линейный, генетическій, способъ Карстера (отчасти) и тактическій входятъ въ современный способъ обученія письму. Поэтому обратимся къ подробному ихъ изложенію.

Одною изъ задачъ при обученіи письму должно быть пріобрѣтеніе учениками особаго качества письма, которое называется *соразмѣрностію*. Это есть навыкъ при изображеніи буквъ соблюдать одинаковую ихъ ширину и равную ихъ высоту, равное разстояніе между буквами и одинаковое направленіе буквъ, а также одинаково равное направленіе строкъ и разстояніе между строками. Лучшее средство къ пріобрѣтенію этого навыка есть такъ называемая графическая сѣтка (линейный способъ). Графическая сѣтка извѣстна всякому; она состоитъ изъ строчныхъ (горизонтальныхъ) линій, опредѣляющихъ высоту буквъ, надстрочныхъ и подстрочныхъ линій, опредѣляющихъ величину буквъ, выходящихъ за строчную линію, и всѣхъ прописныхъ буквъ, и линій наклонныхъ, опредѣляющихъ наклонъ буквъ и взаимное отношеніе основныхъ и прибавочныхъ элементовъ письма. Выгоды графической сѣтки очевидны, и примѣненіе ея, особенно въ первыхъ опытахъ, весьма педагогично. Дитя не можетъ еще проводить основныя линіи вполнѣ ровно, не умѣетъ соразмѣрить

разстоянія частей буквъ и одной буквы отъ другой и дать всѣмъ буквамъ одинаковый наклонъ и одинаковую величину. Всѣ эти трудности значительно облегчаются графическою сѣткою. Наклонныя линіи указываютъ ширину, направленіе и наклонъ буквъ при письмѣ, а горизонтальныя—высоту. Другое не менѣе важное значеніе графической сѣтки состоитъ въ томъ, что она даетъ учителю возможность наглядно и со всею подробностію объяснить ученикамъ самый процессъ описанія каждой буквы, такъ что ученикъ, прежде чѣмъ приступитъ къ письму той или другой буквы, можетъ сознательно и отчетливо разсказать, что и какъ онъ будетъ писать. Слѣдуя за учителемъ, который чертитъ и объясняетъ на классной доскѣ каждую букву, ученики видятъ не только передъ собою цѣль, но и тотъ путь, который ведетъ къ цѣли. Величину угла наклонныхъ линій въ графической сѣткѣ опредѣляютъ обыкновенно отъ 50-° до 55-°, а разстояніе между наклонными—въ ширину обыкновенной буквы; на первыхъ порахъ для учащагося весьма важно всякое облегченіе, и ему написать, напримѣръ, *и* гораздо легче, если каждую изъ основныхъ чертъ этой буквы онъ будетъ писать по наклонной, опредѣляющей направленіе буквы. Разстояніе между горизонтальными линіями прежде дѣлали очень широкимъ, что весьма затрудняло пишущаго и долго было причиною неуспѣховъ при обученіи письму. Въ настоящее время совѣтуютъ дѣлать это разстояніе немного больше ширины двухъ печатныхъ строкъ обыкновеннаго шрифта, признавая такой размѣръ вполнѣ по силамъ начинающихъ. Слишкомъ широкое разстояніе неудобно для письма, такъ какъ при немъ требуется большой и свободный розмахъ пальцевъ; слишкомъ малый размѣръ дробенъ и даетъ письмо нечистое; среднее же всего лучше достигаетъ цѣлей.

По мѣрѣ того, какъ ученикъ привыкаетъ къ глазомѣру и начинаетъ писать правильно, сначала оставляются наклонныя линіи, а потомъ и горизонтальныя. Въ свою очередь разстояніе между горизонтальными линіями должно быть широко только при началѣ обученія. Размѣръ буквъ, какъ скоро это только будетъ возможно, долженъ быть постоянно доводимъ и наконецъ постепенно доведенъ до настоящаго ихъ размѣра, обыкновеннаго въ житейскомъ быту. Чтобы ученикъ могъ перейти къ мелкому почерку отъ крупнаго,—которымъ начинается обученіе и употребленіе котораго имѣетъ свою особую цѣль—пріучить ученика къ правильному изображенію буквъ, что всегда легче достигается на

крупномъ письмѣ, чѣмъ на мелкомъ,—для этого употребляютъ слѣдующіе два пріема. Сначала заставляютъ ученика писать по двумъ линіямъ, или, точнѣе, между двумя горизонтальными линіями, а потомъ на одной нижней линіи; отъ этого мало по малу ученикъ пріобрѣтаетъ навыкъ писать мелкимъ почеркомъ, который несравненно легче для пишущаго. Какъ скоро ученикъ начинаетъ писать по одной линіи, онъ самъ мало по малу уменьшаетъ высоту буквъ и постепенно доходитъ до мелкаго почерка. Другой пріемъ состоитъ въ разлиневываніи страницы поперекъ на графы, которыя отъ верху до низу дѣлаются все уже. Въ широкой графѣ слово пишется крупно, но потомъ, чтобы написать это-же слово въ слѣдующихъ узкихъ графахъ, ученикъ долженъ постепенно уменьшать какъ размѣръ буквъ, такъ и пространство между буквами [1]).

Графическую сѣтку приготовляетъ сначала самъ учитель, а потомъ нужно пріучать дѣлать ее самихъ учениковъ. Для графленія сѣтки употребляется такъ называемая квадратная линейка или столбикъ, у котораго всѣ четыре боковыя стороны равны.

Генетическій способъ состоитъ въ постепенномъ переходѣ отъ простаго къ сложному и, сообразно съ этимъ, дѣлитъ буквы на нѣсколько группъ, по степени простоты ихъ для начертанія. Группы эти изучаются и пишутся учениками одна послѣ другой, и обученіе письму при этомъ получаетъ извѣстнаго рода постепенность. Первую группу составляютъ буквы, состоящія изъ прямыхъ линій, закругленныхъ снизу; къ ней относятся буквы: *і, и, ш, щ, ъ, ы, л, м, ч, ь, ъ, н.* Послѣ изученія буквъ этой группы пишутъ цѣлыя слова, напримѣръ: *ищи, чины, цѣны, мы цѣлы, мыши, ленъ, мѣлъ, мель.* Ко второй группѣ относятся буквы, состоящія изъ линій, закругленныхъ снизу и сверху, напримѣръ: *г, п, т.* Упражненія здѣсь: *тѣни, гны, гнитъ, плѣнъ, мѣны, липа.* Къ третьей группѣ относятся буквы, состоящія изъ

---

1) Для перехода отъ крупнаго письма къ обыкновенному употребляется еще транспарантъ. Онъ представляетъ собою тушь сѣтку, нѣсколько, впрочемъ, видоизмѣненную. На немъ сначала проводятся не только горизонтальныя, но и наклонныя линіи; послѣднія дѣлаются шире, чѣмъ на сѣткѣ, такъ какъ назначеніе ихъ здѣсь будетъ состоять въ томъ, чтобы опредѣлять не ширину буквъ, а только общій ихъ наклонъ. Сначала ученики пишутъ въ бѣлыхъ промежуткахъ между линіями транспаранта; затѣмъ линіи наклонныя опускаются, и ученикъ пишетъ безъ нихъ, а наконецъ одна горизонтальная линія уничтожается, такъ что ученикъ пишетъ по одной, впрочемъ достаточно широкой, черной линіи, причемъ величина буквъ уменьшается и письмо обращается въ скоропись.

оваловъ: а) съ нажимомъ пера на лѣвой сторонѣ буквы: *с, о, ѳ, а, ю, е, в, я*; б) съ нажимомъ пера на второй сторонѣ буквы: *э, з* и в) съ нажимомъ пера въ обѣ стороны буквы: *х, ж, к*. Упражненіями здѣсь уже могутъ быть цѣлыя предложенія. Къ четвертой группѣ относятся буквы, выходящія изъ строкъ кверху, напримѣръ: *д, б*, и снизу, напримѣръ: *у, р, ф*. Къ этой-же послѣдней группѣ слѣдуетъ отнести письмо прописныхъ буквъ, которыя точно такъ же, какъ и строчныя буквы, изучаются постепенно, причемъ сначала пишутся буквы болѣе простыя: *о, с, і, и, п*, и другія, а потомъ сложныя, напримѣръ: *ф, п, т, б, а*, и проч.

Самому обученію письму по генетическому методу предшествуетъ письмо *элементовъ*. Элементы—это части, изъ которыхъ составляются письменныя буквы. Не смотря на видимое разнообразіе начертанія буквъ русскаго алфавита, онѣ состоятъ изъ немногихъ основныхъ частей (элементовъ), отъ различнаго соединенія и расположенія которыхъ происходитъ та или другая буква. Элементы эти слѣдующія: 1, волосная черта; 2, наклонная прямая; 3, наклонная прямая, закругленная снизу; 4, наклонная прямая, закругленная сверху; 5, наклонная прямая, закругленная сверху и снизу; 6, полуовалъ (удлиненный полукружокъ) съ нажимомъ (утолщеніемъ) на правой сторонѣ; 7, полуовалъ съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ; 8, овалъ съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ; 9, овалъ съ нажимомъ на правой сторонѣ; 10, петля верхняя; 11, петля нижняя; 12, волнистая мелкая; 13, волнистая глубокая; 14, пламевидная. Въ умѣньи правильно писать эти элементы, соединять ихъ другъ съ другомъ заключается все искусство хорошаго, четкаго письма. Очень понятно, что какъ скоро ученикъ научиться чертить эти элементы, онъ не затруднится написать всякую букву, если только учитель растолкуетъ и покажетъ, какъ ее составить изъ элементовъ. Упражненія въ письмѣ элементовъ входятъ, какъ мы видѣли, въ приготовительныя упражненія, предшествующія обученію грамотѣ.

Разсматривая письмо физіологически, нельзя не замѣтить, что оно есть не что иное, какъ продуктъ движенія различныхъ мышцъ, преимущественно правой руки. Умѣнье скоро и четко писать есть навыкъ—правильно двигать мышцами верхняго плеча или локтя, ладони и пальцевъ; слѣдовательно, задача учителя письма прежде всего состоитъ въ пріученіи ученика правильно, равномѣрно и скоро двигать этими мышцами въ требуемомъ направленіи. На

развитіи такихъ правильныхъ, равномѣрныхъ и скорыхъ движеній основанъ *способъ обученія письму Карстера*. Вся система Карстера выходитъ изъ слѣдующаго положенія: „прежде всего нужно сообщить пальцамъ ученика силу и ловкость, чтобы было возможно вѣрнѣе дѣлать подражательныя движенія, употребительныя при письмѣ,—словомъ сначала нужно образовать или развить руку“.

Способъ Карстера былъ довольно тщательно разработанъ и въ настоящее время представляется въ такомъ видѣ. Вся система заключается въ трехъ главныхъ пріемахъ: 1) въ движеніяхъ, развивающихъ мышцы передняго плеча или локтя, 2) въ движеніяхъ кисти руки и 3) въ движеніяхъ большаго указательнаго и средняго пальцевъ.

1) Первый рядъ упражненій по способу Карстера состоитъ въ томъ, что учитель, объяснивъ ученикамъ правильное держаніе и движеніе палочки, въ которую вложенъ грифель, заставляетъ ихъ проводить на аспидныхъ доскахъ различныя линіи,—прямыя и кривыя, дѣлая движенія всей рукой, начиная отъ плеча; при этомъ рука должна быть нѣсколько поднята надъ столомъ, а не опираться и не задерживаться ни одною своею частію. Рука движется вмѣстѣ съ локтемъ, и чѣмъ свободнѣе, тѣмъ лучше. Движенія эти производятся по командѣ учителя или старшаго ученика, въ тактъ по счету отъ 10 до 20. Всегда съ окончаніемъ командnаго счета письмо прекращается; тактъ сначала медленный, постепенно ускоряется къ концу счета.—Въ разсматриваемомъ отдѣлѣ приготовительныхъ упражненій имѣютъ мѣсто слѣдующіе предметы: а) черченіе горизонтальныхъ линій отъ лѣвой руки къ правой или вдоль аспидной доски; упражненіе его тогда только оставляется, когда горизонтали дѣлаются ровными и параллельными, также когда между ними разстояніе становится равнымъ; б) непрерывное черченіе такихъ же горизонтальныхъ линій отъ правой руки къ лѣвой и отъ лѣвой къ правой въ равномъ одна отъ другой разстояніи; в) черченіе эллипсиса наклоннаго отъ одного края доски до другаго съ направленіемъ вправо. Черченіе эллипсисовъ происходитъ въ два пріема: одинъ сверху внизъ (разъ!), образующій верхнюю его часть, и снизу вверхъ—для образованія нижней части (два). г) По тѣмъ же направленіямъ и также въ два пріема производится черченіе фигуръ въ видѣ цифры 8; д) черченіе малыхъ продолговатыхъ круговъ въ видѣ

трехъ буквъ *о*; черченіе горизонтальнаго эллипсиса со вписанными въ него тремя поперечными кругами и ж) черченіе съ одного почерка концентрическихъ круговъ. Чѣмъ разнообразнѣе упражненія этого отдѣла, тѣмъ болѣе развиваютъ они руку и тѣмъ занимательнѣе для учащихся; на каждомъ изъ нихъ нужно выдержать ученика столько, чтобы упражненіе совершалось имъ отчетливо и могло служить ступенью къ послѣдующимъ.

2) Второй рядъ приготовительныхъ упражненій скорописной методы направленъ къ тому, чтобы развить *кисть* руки. Упершп локоть и оставляя на вѣсу кисть руки, ученикъ при полной неподвижности локтя и при одномъ и томъ же положеніи пальцевъ, при помощи однихъ мышцъ кисти, чертитъ подъ тактъ въ нѣсколько пріемовъ: а) горизонтальныя полукруглыя черты, отъ лѣвой стороны доски къ правой и наоборотъ, б) рядъ фигуръ съ одного почерка въ видѣ цифры 8, в) рядъ фигуръ въ видѣ буквы *о*. Подобнаго рода упражненія развиваютъ мышечную систему кисти, благодаря чему сообщается прямизна строкамъ и округлость буквамъ. Отъ правильнаго развитія мускуловъ кисти зависитъ и особое свойство письма, которое называется легкостію почерка, въ противоположность тяжелому почерку. Упражненій на эту ступень можно придумать множество; при нихъ также употребляется тактъ отъ 1 до 10. При этомъ линіи проводятся по нѣскольку разъ по одному и тому же мѣсту; тактированіе, какъ и при прежнихъ упражненіяхъ, сначала идетъ медленно, потомъ ускоряется не вдругъ, а съ собою постепенностію.

3) Третій рядъ приготовительныхъ упражненій по методѣ скорописи имѣютъ цѣлію развитіе мускуловъ, сгибающихъ и разгибающихъ пальцы *руки*; мышцы эти управляютъ скорописью, потому правильное развитіе ихъ чрезвычайно важно. Эти упражненія производятся одними пальцами при неподвижности локтя и плеча. Здѣсь имѣютъ мѣсто слѣдующія упражненія: а) проведеніе косвенныхъ штриховъ, при помощи однихъ пальцевъ, внизъ, горизонтально, или вмѣстѣ снизу вверхъ и сверху внизъ (въ два пріема), б) черченіе въ видѣ строкъ, но безъ линеекъ, нѣсколькихъ прямыхъ линій съ почерками, в) черченіе такихъ же наклонныхъ линій съ горизонтальными почерками вверху и внизу; г) рядъ наклонныхъ фигуръ въ видѣ цифры 8 и д) рядъ закругленныхъ фигуръ въ видѣ буквы *о*. Всѣ эти упражненія дѣлаются по такту въ два пріема: одинъ по командѣ „разъ“ для

основной линіи и другой—„два“—для волосной. Отъ правильнаго веденія этихъ упражненій зависитъ умѣнье писать ровно и дѣлать совершенно прямыя строки. Особенно здѣсь имѣетъ значеніе ровное и вѣрное проведеніе почерка, который сообщаетъ вѣрное направленіе строкѣ, а также дѣлаетъ равными разстоянія между буквами. Скоропись, благодаря этому упражненію, дѣлается очень красивою.

Тактъ, о значеніи и употребленіи котораго въ обученіи вообще мы уже говорили выше (§ 70), получилъ самое широкое примѣненіе въ элементарномъ обученіи письму. Относительно примѣненія такта въ обученіи письму наблюдаютъ слѣдующія правила:

а) Тактъ употребляется только тогда, когда ученики отчетливо *знаютъ*, что и какъ должно дѣлать подъ тактъ, слѣдовательно, предварительно тактированія всякое упражненіе должно быть разъяснено ученикамъ и усвоено ими.

б) Самое тактированіе сначала идетъ медленно и затѣмъ ускоряется постепенно, въ строгомъ соотвѣтствіи съ успѣхами учениковъ въ письмѣ.

в) При тактированіи, для опредѣленности такта, лучше всего употреблять краткія выраженія: разъ, два, три и т. д.

д) За основаніе счета при тактѣ принимается обыкновенно нажимъ пера. Поэтому, при письмѣ буквъ тактируются *основныя черты, точки, узлы*, а волосныя и соединительныя пишутся въ промежуткахъ такта.

д) Тактируетъ сперва самъ учитель, а затѣмъ, по его примѣру, и ученики, по очереди, одинъ за другимъ, а иногда и хоромъ.

е) Произношеніе такта должно быть ясное, отчетливое, но некрикливое. Если ученики считаютъ тактъ сами и хоромъ, то должны дѣлать это непремѣнно тихо.

ж) Тактъ всегда долженъ выполняться съ точностію и всѣми, при чемъ учитель наблюдаетъ, чтобы всѣ ученики непремѣнно писали то, что тактируется, въ противномъ случаѣ тактированіе теряетъ свое значеніе.

з) Когда данное для письма слово произнесено по слогамъ, то прежде чѣмъ написать его, слѣдуетъ невнимательныхъ учениковъ заставить прочитать его въ тактъ, а прочихъ учениковъ наблюдать за правильностію счета, пока данное слово не будетъ

вѣрно и точно опредѣлено по такту, и затѣмъ уже писать его въ тетради [1]).

Въ современномъ раціональномъ обученіи письму употребляется еще *катихизація*. Она необходима здѣсь особенно въ приготовительныхъ упражненіяхъ, а также при объясненіи вида, частей и начертанія буквенныхъ знаковъ предварительно ихъ написанія. Объ общихъ условіяхъ и требованіяхъ правильной катихизаціи мы уже говорили выше; здѣсь мы приведемъ нѣсколько общихъ замѣчаній относительно примѣненія ея въ обученіи письму.

а) Катихизація должна предшествовать каждому упражненію. Учитель объясняетъ дѣтямъ, „что и какъ будетъ дѣлаться“, и путемъ катихизаціи доводитъ ихъ до пониманія каждаго упражненія.

б) Каждая буква, предварительно ея написанія, должна быть разложена на составныя ея части и объяснена какъ въ цѣломъ видѣ своемъ, такъ и по способу написанія въ графической сѣткѣ.

в) Учитель пишетъ и спрашиваетъ, а ученики называютъ черты, опредѣляютъ дѣйствія и такимъ образомъ наглядно усвоиваютъ процессъ написанія буквы, возникающей предъ ихъ глазами.

г) Ученикъ, далѣе, самъ пишетъ и говоритъ, а учитель только руководитъ и поправляетъ.

д) Учитель заставляетъ каждаго пишущаго разсказать наизусть, *какъ* и *что* онъ будетъ дѣлать, чтобы написать тотъ или другой знакъ.

е) Учитель спрашиваетъ, какъ считать тактъ изучаемой буквы, заставляетъ ученика повторить основное правило счета и предоставляетъ ему самостоятельно примѣнять общее правило къ каждому частному случаю.

ж) При изученіи каждой новой буквы, учитель спрашиваетъ, въ какихъ буквахъ встрѣчались прежде извѣстныя дѣтямъ черты,

---

[1]) По числу тактируемыхъ частей буквы строчныя, прописныя и цифры распредѣляются въ слѣдующемъ порядкѣ:

Въ *одинъ* тактъ пишутся буквы; *е, о;* цифры *1, 0.*

Въ два такта: *а, б, в, і, г, д, и, л, п, р, с, у, з, ч, ъ, х, ѳ*—цифры *4, 6, 7, 8.*

Въ три такта: *ж, к, м, н, т, ф, ц, ш, ъ, ы, э, я, ю.—2, 3, 5, 9.*

Въ четыре такта: *щ, ь.*

Прописныя буквы. Въ два такта пишутся *О, С.*

Въ три такта: *Д, І, Л, Ф.*

Въ четыре такта: *А, Г, Е, З, М, Р, У, Ч, Ш, Э, Я.*

Въ пять тактовъ: *Ж, И, К, Н, Ф, Ц, Ъ.*

Въ шесть тактовъ: *Б, В, Т,* Х, *Ю.* Въ предлагаемомъ распредѣленіи прописныхъ буквъ по такту принимается въ счетъ при тактѣ и нажимъ пера при овальномъ расчеркѣ въ началѣ буквы и въ концѣ, а также нажимъ въ волнообразной, какъ напримѣръ, въ буквахъ *Б,* П и проч.

заставляетъ назвать эти буквы, описать ихъ видъ. Учитель самъ описываетъ букву и заставляетъ дѣтей по данному описанію назвать букву; спрашиваетъ части изучаемой буквы и заставляетъ дѣтей описать, какъ каждая изъ частей отдѣльно вписывается въ графическую сѣть, и какъ вписывается вся буква.

з) Въ случаѣ ошибокъ учитель самъ не называетъ ихъ, но заставляетъ учениковъ самихъ отыскать, въ чемъ ошибка, и указать, какъ исправить. Пусть одинъ ученикъ диктуетъ, другой пишетъ на доскѣ, а весь классъ слѣдитъ, гдѣ ошибается тотъ или другой, условленнымъ знакомъ давая знать, что пишется или диктуется буква невѣрно.

Изъ представленнаго изложенія способовъ обученія письму— линейнаго, Карстера и тактическаго легко видѣть, что каждый изъ нихъ полагалъ свою главную цѣль въ избѣжаніи того недостатка въ обученіи письму, который до того времени (т. е. до времени появленія того или другого способа) не былъ замѣченъ и устраненъ. Вслѣдствіе этого каждый изъ способовъ становился въ свое время односторонимъ и впадалъ въ крайность: преслѣдуя одно извѣстное качество письма, онъ упускалъ изъ виду другія. Этотъ историческій опытъ и то обстоятельство, что каждый отдѣльный способъ имѣетъ въ виду одну какую-либо сторону въ обученіи письму, наводятъ на мысль, что всѣ разсмотрѣнные способы суть части одного цѣлаго; иначе сказать, они суть ничто иное, какъ отдѣльные пріемы или моменты обученія письму; и только разумнымъ и цѣлесообразнымъ примѣненіемъ этихъ пріемовъ въ обученіи письму можно помочь ученику пріобрѣсти навыкъ писать правильно, скоро и красиво. Поэтому, современный раціональный способъ обученія письму долженъ объединить въ себѣ лучшіе пріемы отдѣльныхъ способовъ и образовать изъ нихъ одно цѣлое. И дѣйствительно, въ современный способъ входятъ нѣкоторые изъ пріемовъ Карстеровой методы въ качествѣ приготовительныхъ упражненій; далѣе въ немъ находятъ полное примѣненіе графическая сѣтка, тактъ и генетическій порядокъ буквъ.

Обученіе письму имѣетъ цѣлью дать ученику навыкъ и умѣнье писать все, что онъ слышитъ, говоритъ и читаетъ, и лучшій способъ обученія, безъ сомнѣнія, тотъ, который прямо ведетъ къ этой цѣли и достигаетъ ея успѣшно. Но вмѣстѣ съ этимъ умѣньемъ дитя пріобрѣтаетъ и другіе навыки; оно пріобрѣтаетъ или охоту, или нелюбовь къ ученію, пріучается быть аккуратнымъ во всемъ, быть самостоятельнымъ, или дѣлается небрежнымъ

и идетъ только за другими. Отсюда возникаетъ требованіе, чтобы обученіе письму дѣйствовало воспитывающимъ образомъ на образованіе такихъ привычекъ, которыя пріобрѣтаются при изученіи именно этого предмета. Поэтому, правильный способъ ученія письму, кромѣ собственно выучки письму, долженъ удовлетворять слѣдующимъ дидактическимъ требованіямъ *воспитывающаго* обученія:

а) Возбудить въ ребенкѣ любознательность и охоту къ ученію, что возможно только тогда, когда обученіе ведется осмысленно, и ученикъ можетъ съ полнымъ сознаніемъ относиться къ тому, что ему сообщается, когда всякая работа представляется ученику исполнимою. Въ этомъ отношеніи въ раціональномъ способѣ обученія письму имѣютъ важное значеніе *линейный* и *генетическій* способы, значительно облегчающіе первые опыты учениковъ въ письмѣ и вводящіе въ обученіе сознательность; полезенъ также и *тактъ*, возбуждающій въ ученикахъ дружное усердіе и сосредоточивающій ихъ вниманіе на общей работѣ.

б) *Строго и послѣдовательно переходить отъ простаго къ сложному, отъ легкаго къ трудному, отъ извѣстнаго къ неизвѣстному.* Въ виду этого требованія, въ раціональномъ обученіи письму необходимо обратить должное вниманіе на приготовительныя упражненія, развивающія глазомѣръ и руку дитяти, на изученіе основныхъ элементовъ письма и на генетическій порядокъ изученія строчнаго и прописнаго алфавита, чтобы такимъ образомъ на всѣхъ ступеняхъ обученія облегчать ученику переходы отъ одной ступени обученія къ другой и основать все дальнѣйшее на предъидущихъ упражненіяхъ, прочно усвоенныхъ учениками.

в) *Помогать развитію въ дѣтяхъ самодѣятельности.* Для этого полезно заставить дѣтей *самихъ* разлагать буквы на части, давать себѣ тактъ поочередно, подбирать слова для письма и проч.

г) *Пробуждать въ дѣтяхъ способность наблюденія, запоминанія, сличенія.* Съ этою цѣлью полезно заставлять учениковъ находить сходство и различіе между буквами, подробно описывать каждую букву предъ ея написаніемъ и разсказывать способъ ея написанія; замѣчать, указывать и исправлять дѣлаемыя товарищами ошибки въ письмѣ.

д) *Сообщать ученику добрые школьные навыки, привычки къ аккуратность, чистоть, исправностии и порядку.* Чтобы

пріучить ребенка къ точной и внимательной работѣ съ самаго начала и сдѣлать всякое нерадѣніе съ его стороны невозможнымъ, необходимо требовать отъ него всегда возможно-совершеннаго и правильнаго выполненія каждаго упражненія.

е) Хорошій способъ обученія письму долженъ быть одинаково удобенъ и примѣнимъ какъ въ одиночномъ обученіи, такъ и въ большихъ классахъ, въ обученіи школьномъ. Этому требованію вполнѣ удовлетворяетъ новый способъ, по которому все обученіе производится предъ цѣлымъ классомъ на доскѣ, который вводитъ въ обученіе тактъ и отвергаетъ списываніе съ прописей.

ж) Пріобрѣтенное умѣнье въ письмѣ должно имѣть *практическій* характеръ и примѣнимость. Поэтому, по новому способу учатъ не только письму, но и *скорописи* и *чтенію рукописнаго*, и научаютъ всему этому гораздо скорѣе и лучше, чѣмъ по старому способу.

Все обученіе письму распадается на два отдѣла: а) *приготовительныя упражненія* и б) собственно *письмо*, въ которомъ также различаются двѣ ступени: письмо *механическое*, навыкъ воспроизводить знаки звуковъ, и письмо *сознательное*, умѣнье сознательно выражать на бумагѣ свои мысли.

§ 94. *Правила относительно держанія пера, бумаги, рукъ и т. п.* Учащійся при писаніи *долженъ сидѣть* совершенно *непринужденно* и, по возможности *прямо*, не горбясь и въ особенности не опираясь грудью на край стола. *Ноги* пишущаго должны стоять твердо и спокойно на полу противъ корпуса; лѣвая слегка вытянута впередъ, для свободы движеній правой руки; онѣ ни въ какомъ случаѣ не должны висѣть, что дѣлаетъ положеніе ученика неустойчивымъ, а въ ногахъ производитъ приливъ крови къ частямъ, лежащимъ на краю скамьи; ихъ не слѣдуетъ ни корчить, ни перекрещивать, ни подгибать; никакія движенія ими отнюдь не допускаются. *Голова и туловище* пишущихъ поворачиваются нѣсколько на лѣво, но не нагибаются надъ тетрадью. Объ *руки* пишущаго должны помѣщаться на столѣ: *правая рука* до локтя лежитъ на столѣ, слегка на него опираясь; при чемъ точками опоры для нея служатъ локоть и отчасти мизинецъ; остальная же часть руки, особенно кисть должна быть нѣсколько приподнята. *Лѣвая рука* до локтя также лежитъ на столѣ и служитъ для опоры туловища, поддерживанія и передвиженія тетради или доски. Положеніе обѣихъ рукъ должно быть одинаково, чтобы оба плеча находились на равной

высотѣ, такъ какъ возвышеніе одного плеча и пониженіе другаго ведетъ къ искривленію позвоночнаго столба.

Тетрадь или доска кладется нѣсколько наискось; лѣвый край ея лежитъ противъ середины груди, а правый верхній нѣсколько приподнятъ. *Перо, карандашъ или грифель* держится тремя пальцами: большимъ, указательнымъ и среднимъ. *Большой палецъ* верхней частью своей внутренней стороны поддерживаетъ перо слѣва, а *средній* — справа; *указательный же палецъ*, слегка налагаясь на перо внутреннею частью перваго сустава, сообщаетъ держанію пера твердость и служитъ къ опредѣленію мѣры наклона и для надавливанія (нажима) пера. При этомъ всѣ три пальца должны сохранять свободное положеніе: они не должны быть ни очень вытянуты, ни очень согнуты, но вольно, слегка округлены; указательный палецъ долженъ имѣть возможность легко подниматься и отдѣляться отъ пера. *Безъименный палецъ* не участвуетъ въ держаніи пера, но не долженъ мѣшать письму, и потому его слѣдуетъ пригнуть нѣсколько внутрь. *Мизинецъ* составляетъ главную точку опоры кисти при письмѣ; онъ долженъ быть слегка выпрямленъ, отставленъ вправо и касаться тетради только въ одной точкѣ, — наружнымъ краемъ ногтевой части сустава. Такое положеніе мизинца и кисти обусловливаетъ свободу и легкость движеній при письмѣ.

Что касается правильнаго *положенія пера*, то слѣдуетъ замѣтить, что, обыкновенно, при письмѣ перо относительно строчной линій образуетъ *прямые углы*, т. е. перпендикулярно линіи, при чемъ слѣдуетъ наблюдать, чтобы и вырѣзки пера съ обѣихъ сторонъ были на одинаковой высотѣ. Хотя наклоненіе пера къ тетради и измѣняется постоянно во время письма, такъ какъ оно естественно должно увеличиваться при сгибаніи пальцевъ и уменьшаться при вытягиваніи, но все таки необходимо наблюдать, чтобы оно не было слишкомъ круто. Обыкновенно принимаютъ, что наклоненіе пера къ тетради должно образовать уголъ около 45^0—. При ненадлежащемъ наклонѣ стальнаго пера, оно врѣзывается въ бумагу и препятствуетъ правильности письма. Наконецъ, нужно также обращать вниманіе на направленіе пера, которое своимъ расщепомъ должно быть обращено въ правую сторону такъ, чтобы расщепъ совершенно правильно раздвивался, когда нужно провести внизъ основную черту (нажимъ).

При самомъ письмѣ слѣдуетъ наблюдать *плавность* движеній. Отдѣльныя письменныя черты и буквы пишутся при движеніи

только пальцевъ и кисти, при чемъ локоть остается неподвижной точкой опоры руки; но при связномъ письмѣ цѣлыхъ строкъ избѣжать передвиженія локтя нельзя, такъ какъ движеніе ручной кисти весьма ограничено. Чтобы такое передвиженіе совершалось незамѣтно, безъ перерывовъ, совѣтуютъ дѣлать его послѣ написанія каждаго слова, въ промежуткахъ.

§ 95. *Элементарный курсъ обученія письму.* Когда ученики удовлетворительно выполняютъ предварительныя письменныя упражненія, о которыхъ мы говорили выше (§ 93), и пріобрѣтутъ необходимую развязность, навыкъ и свободу въ письмѣ элементовъ письменной азбуки, тогда они приступаютъ къ изученію *строчныхъ буквъ* и къ письму этимъ шрифтомъ простѣйшихъ упражненій.

Такъ какъ послѣдовательный переходъ отъ простаго и легкаго къ сложному и трудному существенно обусловливаетъ успѣхъ дѣла, то изученіе дѣтьми прописныхъ буквъ должно идти въ вышеуказанномъ (стр. 223) генетическомъ порядкѣ, въ какомъ буквы могутъ быть произведены одна отъ другой, чрезъ прибавленіе къ данному извѣстному одного новаго неизвѣстнаго.

Первую группу буквъ въ генетическомъ порядкѣ составляютъ, какъ уже извѣстно, строчныя буквы, состоящія изъ прямыхъ закругленныхъ внизу линій, съ прибавленіемъ точки, петли соединительной и узла, въ такомъ порядкѣ: *і, и, й, ш, ц, щ, л, м, н, ь, ъ, ч, ъ, ы.* Цифры *1* и *4*. Каждая изъ буквъ и отдѣльныхъ частей новой буквы пишется сначала отдѣльно, но потомъ въ соединеніи съ другими буквами, при чемъ учитель даетъ для письма слова, составленныя изъ изучаемыхъ буквъ. Задавши ученикамъ написать какое либо слово, состоящее изъ извѣстныхъ имъ звуковъ и буквъ, учитель приказываетъ прежде всего разложить слова на слоги и звуки, опредѣлить тактъ каждой буквы и цѣлаго слова и затѣмъ писать подъ тактъ.

Вторую группу составляютъ буквы, имѣющія основныя черты, закругленныя вверху и внизу: *г, п, т, р, м.* Цифры *7* и *8*.

Третью группу составляютъ буквы, имѣющія въ основѣ своей *овалъ*:

а) овалъ съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ: *с, о, е, а, б, д, з, я,* цифры *0, 6.*

б) овалъ съ нажимомъ на правой сторонѣ: *э, з, к;* цифры *2, 3, 5, 9.*

в) овалъ съ нажимомъ на обѣихъ сторонахъ: *ф, х, ж.*

Порядокъ этотъ нѣсколько можетъ измѣняться, когда обученіе письму соединяется съ обученіемъ чтенію. Смотря потому, практикуется ли въ школѣ методъ обученія чтенію посредствомъ письма (письмо-чтеніе), или методъ совмѣстнаго обученія чтенію и письму (чтеніе-письмо), или обученіе чтенію примѣняется къ обученію письму, или, наоборотъ, письмо идетъ параллельно, и примѣнительно къ чтенію, — получается такой или иной порядокъ изученія буквъ письменнаго шрифта. Въ первомъ случаѣ буквы письменнаго шрифта изучаются въ вышеуказанномъ генетическомъ порядкѣ, строго опредѣляемомъ сравнительною простотою и легкостію ихъ для начертанія, и вмѣстѣ съ тѣмъ изучаются тѣ же буквы печатныя для обученія чтенію печатнаго; а въ послѣднемъ случаѣ буквы располагаются по легкости ихъ для произношенія, какъ это нужно для обученія чтенію,—сначала гласныя, потомъ согласныя, и послѣднія—тоже въ постепенности, опредѣляемой легкостію ихъ для произношенія; наряду съ печатными изучаются тѣже буквы письменнаго шрифта. Такимъ образомъ, получается совершенно иной порядокъ буквъ, не соотвѣтствующій генетическому. Генетическій порядокъ буквъ, благопріятствуя обученію письму, нарушаетъ постепенность въ обученіи чтенію, такъ какъ буквы легкія для начертанія могутъ оказаться трудными для произношенія, и наоборотъ; а втораго рода порядокъ благопріятствуетъ обученію чтенію и нарушаетъ постепенность генетическаго письма, такъ какъ буквы легкія для произношенія могутъ быть трудными для начертанія (напр. буква *я*).

Перваго порядка держатся букварн, обучающіе *„письму-чтенію“*, напримѣръ, Шарловскаго, Паульсона, Гербача и друг., а послѣдняго — букварн, обучающіе *„чтенію письму“* — Ушинскаго, Бобровскаго, Тихомирова и другіе.

Если учитель хорошо поставилъ и велъ приготовительныя устныя и письменныя упражненія, то онъ можетъ, при совмѣстномъ обученіи чтенію и письму, не стѣсняться генетическимъ порядкомъ, если таковой окажется несовмѣстнымъ съ расположеніемъ звуковаго матеріала для обученія чтенію. Само собой разумѣется при этомъ, что нѣтъ никакой нужды нарушать генетическій порядокъ, если обученіе письму почему-либо идетъ отдѣльно отъ чтенія. Когда наглядное обученіе достаточно развило въ дѣтяхъ наблюдательность, а предварительныя письменныя упражненія и письмо элементовъ укрѣпили руку въ навыкахъ къ движеніямъ, нужнымъ при письмѣ; тогда учитель смѣло

можетъ приступить къ обученію дѣтей чтенію и письму по методу, который онъ признаетъ за лучшій, располагая звуковой матеріалъ языка или въ порядкѣ его легкости для произношенія и звуковаго анализа и синтеза и уча въ тоже время дѣтей писать то, что они читаютъ, или наоборотъ, сначала дѣти пусть пишутъ, а потомъ читаютъ написанное и затѣмъ печатное. Будетъ ли при этомъ соблюдаемъ генетическій порядокъ, это не представляетъ особенной важности, такъ какъ для написанія какой бы то ни было буквы дѣтямъ нужно только объяснить составъ ея изъ элементовъ, писать которые они уже умѣютъ, и показать на доскѣ, постепенность ихъ написанія или порядокъ начертанія формы буквы. Въ этомъ случаѣ,—т. е. при предположенныхъ нами условіяхъ относительно предварительныхъ упражненій, устныхъ и письменныхъ,—обученіе грамотѣ можетъ идти по одному изъ звуковыхъ методовъ; сначала вводятся въ планъ обученія чтенію гласныя съ одною, можетъ быть, согласною, а потомъ согласныя буквы. По мѣрѣ введенія буквъ въ обученіе дѣти пріучаются и писать ихъ. Прежде чѣмъ начинать письмо какой-либо буквы, необходимо объяснить ученикамъ ея составныя части. Этому объясненію много помогаетъ письмо элементовъ. Почти всѣ элементы входятъ въ составъ нашихъ гласныхъ буквъ; оттого всякую гласную легко разложить на ея составныя части. Если сначала изучается гласная *о*, то гласная *а* будетъ состоять изъ кружка, къ которому съ правой стороны приставляются прямая линія съ закругленіемъ снизу; гласная *ю* будетъ состоять изъ такого же кружка, съ лѣвой стороны котораго приставлена наклонная линія, соединенная съ круговою линіей волосною горизонтальною чертою. Кружокъ также входитъ въ букву *я*, которая есть также буква *а*, съ продолженною прямою съ правой стороны буквы и придѣланною или приписанною снизу волнообразною линіею (*я*). Какъ сказано выше, учитель никогда не долженъ заставлять учениковъ писать данную букву, пока каждый изъ нихъ не узнаетъ и не укажетъ ея составныхъ частей (буква предварительно пишется учителемъ на доскѣ) и не объяснитъ, какъ эта буква пишется. Послѣ этого учитель заставляетъ писать данную букву, но писать на память, предварительно стерши съ доски ту букву, которую онъ написалъ ранѣе и съ тою цѣлью, чтобы ученики могли изучить и замѣтить ее на память. Когда ученики нѣсколько разъ напишутъ изучаемую букву въ своихъ тетрадяхъ, тогда учитель снова пишетъ на доскѣ изучаемую

букву, для того чтобы они могли повѣрить себя, правильно ли или неправильно каждый изъ нихъ написалъ эту букву. Послѣ изученія гласныхъ (иногда двухъ-трехъ) точно также идетъ изученіе буквъ согласныхъ. Когда введена въ обученіе согласная буква, въ звуковомъ методѣ обученія чтенію идетъ рядъ упражненій въ соединеніи этой новой буквы съ изученными прежде гласными буквами. — является возможность писать цѣлыя слова съ прописей, которыя учитель составляетъ самъ изъ извѣстныхъ ученикамъ буквъ на классной доскѣ.

§ 96. *Писаніе съ прописей.* Прописями при обученіи письму могутъ служить письменные образцы, которые находятся въ томъ звуковомъ букварѣ, по которому идетъ обученіе. При употребленіи прописей нужно трердо держаться правила: *не давать ученикамъ писать съ прописей прежде, чѣмъ они узнаютъ составъ каждой находящейся въ прописи буквы изъ ея элементовъ и будутъ въ состояніи написать ее наизусть.* Пропись писать не учитъ, а представляетъ только образцы, къ которымъ ученикъ, по возможности, долженъ приближаться въ написаніи буквъ, составъ и форму которыхъ онъ долженъ знать прежде, чѣмъ увидитъ ихъ въ прописи; пропись представляетъ фигуру буквы, но не указываетъ, *гдѣ* и *какъ* эту фигуру начинать и оканчивать, а безъ знанія этого невозможно сознательное и правильное письмо. Поэтому на первой степени обученія письму необходимъ образецъ не заранѣе изготовленный, неподвижный и нѣмой, а создаваемый въ классѣ на доскѣ и объясняемый при самомъ написаніи учителемъ. Въ первомъ случаѣ ученикъ часто не знаетъ, съ котораго конца начать букву, а-въ послѣднемъ онъ видитъ, какъ дѣлается, какъ возникаетъ знакъ буквы, наблюдаетъ самый *процессъ* ея образованія и потому онъ легче воспроизводитъ этотъ знакъ. Поэтому прописи наши, составлявшія нѣкогда единственный и исключительный источникъ обученія письму, могутъ имѣть примѣненіе только тогда, когда ученики навыкли уже нѣсколько въ правильности письма (механической правильности), для выработки почерка.

Хорошее письмо должно имѣть *правильность, изящество и плавность;* каждое изъ этихъ качествъ достигается методически, постепенно; въ основѣ ихъ лежатъ слѣдующія частныя требованія; а) *законченность и чистота знака,* т. е. буквы должны быть выведены правильно и чисто; у нихъ должны быть всѣ части, начиная отъ основныхъ линій, служащихъ характер-

вымъ признакомъ каждой буквы, и оканчивая волосными линіями или почерками; вмѣстѣ съ тѣмъ у буквъ не должно быть никакихъ украшеній, росчеркозъ, добавленій. б) Основныя линіи должны съ перваго же взгляда рѣзко отличаться отъ волосныхъ или почерковъ; первыя должны быть по крайней мѣрѣ вдвое толще послѣднихъ. в) Высота буквъ должна быть правильна: буквы прописныя или заглавныя, а также буквы, выходящія изъ строкъ (р, б, д, ф), должны вездѣ имѣть одинаковую высоту; тоже должно сказать и о строчныхъ буквахъ. Высота буквъ должна быть соразмѣрна ширинѣ. г) Направленіе основныхъ линій точно также должно быть вездѣ одинаково; всѣ буквы должны имѣть одинаковый наклонъ, т. е. ни стоять слишкомъ прямо, ни лежать слишкомъ наклонно. Уголъ, который образуется основными линіями съ линіями горизонтальныхъ графъ не долженъ быть болѣе 55°—[1]. д) Основныя черты буквъ одного и того-же слова должны быть въ равномъ разстояніи одна отъ другой, (примѣрно въ ширину буквы *и*). е) Нижнія и верхнія овальныя черты (т. е. полукруглыя), которыми оканчиваются буквы внизу строки (*и, ш*), или начинаются у верхней графы (*п, т*), должны быть совершенно одинаковы у всѣхъ буквъ; точно также овалы, изъ которыхъ состоятъ нѣкоторыя буквы (*о, д, б, е, з*) должны имѣть правильную форму эллипсиса съ немного заостренными концами. Почеркъ долженъ оканчиваться всегда въ срединѣ слѣдующей буквы. ж) Всѣ буквы одного слова должны быть соединены между собою или, иначе сказать, должны писаться съ одного почерка. з) Между словами предложеній должно быть соблюдаемо одинаковое разстояніе, и, наконецъ, разстояніе между строками, вездѣ равное и соразмѣрное съ длиною строкъ и высотою буквъ, не мало способствуетъ красотѣ письма. Это разстояніе болѣе или менѣе опредѣляется тѣми буквами, которыя выходятъ изъ строки вверхъ или внизъ.

Чтобы учащіеся усвоили себѣ навыкъ писать правильно и красиво, для этого ближе всего воспользоваться *графическою сѣткою*, объ употребленіи которой сказано выше.

Упражненія при обученіи на этой ступени могутъ быть очень разнообразны. Такъ Мессеръ рекомендуетъ: а) письмо изучен-

---

[1]) Впрочемъ относительно наклона буквъ педагоги совсѣмъ не согласны наклонъ опредѣляется въ различныхъ методикахъ отъ 45° до 60°.

выхъ буквъ по группамъ ихъ генезиса, б) по алфавитному порядку, и в) по числу основныхъ чертъ, считая нажимъ за тактъ.

Но какъ при обученіи чтенію мы отвергаемъ чтеніе слоговъ и сочетаній буквъ, не имѣющихъ смысла, то и при обученіи письму должны сдѣлать то же самое. Совершенно справедливо замѣчаетъ о подобнаго рода упражненіяхъ Миропольскій: „ничего разумнаго въ такихъ упражненіяхъ мы не видимъ“. Упражненія эти напоминаютъ собою тѣ сочетанія буквъ въ старыхъ букваряхъ, которыми угощали дѣтей для того, чтобы наломать ихъ языкъ въ произношеніи различныхъ (не только возможныхъ, но даже и невозможныхъ) сочетаній, вслѣдствіе чего дѣти долбили (иначе вѣдь подобныя вещи и изучать нельзя, ибо понимать ихъ невозможно) невразумительныя: *бра, вра, гра, дра, жра, бри, ври, гри, дри*, и т. под... А должно правиломъ поставить: „Никогда и ничего безсмысленнаго не допускать въ школу“, не дѣлая исключеній ни для какихъ мотивовъ. Лучше уже просто палки рисовать и крюки, но не буквы сочетать безъ смысла. Палки палками и останутся, а буквы должны служить орудіемъ разумнаго чтенія и сознательнаго выраженія мыслей своихъ и чужихъ. Еще можно бы помириться и съ безсмысленными упражненіями (упражненія въ безсмыслін), если бы безъ нихъ дѣйствительно нельзя было обойтись. Но въ томъ-то и дѣло, что можно. Какъ въ азбукѣ *кра, мра, жздра*, и проч. уступили простымъ удобопонятнымъ словамъ и краткимъ изреченіямъ, безъ всякаго изъяна для дѣла, такъ и въ письмѣ всегда можно подобрать такія слова и реченія, которыя, заключая въ себѣ изученныя буквы, въ тоже время представляли бы собою не безсмысленное сочетаніе звуковъ, но доступное для дѣтскаго разумѣнія содержаніе. Пословицы наши представляютъ богатый матеріалъ для этой цѣли [1]).

Изученіе прописныхъ буквъ, какъ болѣе трудныхъ, должно слѣдовать за строчными. Генетическій порядокъ изученія буквъ примѣняется и къ прописнымъ буквамъ. Въ составъ прописныхъ буквъ нашего алфавита входятъ, кромѣ указанныхъ въ прописной азбукѣ элементовъ, пламевидная черта и волнистая, которыя и должны быть напередъ изучены предъ каждою соотвѣтственною группою буквъ.

---

[1]) С. Миропольскій. „Обученіе письму въ начальной школѣ“. Изданіе 2-е. Спб. 1876 г. стр. 49—50.

На изученіи строчнаго и прописнаго алфавита, какъ и на всѣхъ отдѣльныхъ группахъ ихъ, слѣдуетъ останавливаться до тѣхъ поръ, пока ученики вполнѣ овладѣютъ учебнымъ матеріаломъ, при чемъ отъ графической сѣти переходить къ письму по двумъ линіямъ, а за тѣмъ къ письму по транспоранту, постепенно *ускоряя* тактъ при письмѣ.

§ 97. *Скоропись.* Такъ какъ красивое письмо не составляетъ единственной задачи обученія письму въ школѣ, но кромѣ того обученіе письму должно достигать и *скорописи*, т. е. механическаго навыка быстро и вѣрно изображать письменные знаки; то на это послѣднее качество письма учитель тоже долженъ обратить свое вниманіе. Скоропись возможна только тогда, когда рука способна производить легкія, размѣренныя и скорыя движенія, необходимыя при письмѣ. И въ механическихъ искусствахъ или ремеслахъ играютъ главную роль тѣже размѣренныя точныя движенія руки: плотникъ, срубая или обтесывая дерево, вѣрно попадаетъ въ одно и тоже мѣсто или въ одинъ и тотъ же зарубъ. И въ письмѣ пишетъ не карандашъ или перо, а рука, которая и можетъ пріобрѣтать чрезъ упражненія твердость и свободу движеній.

При началѣ обученія письму имѣется въ виду развитіе глаза или *глазомѣра* въ учащемся, чтобы онъ могъ вѣрно изображать буквы, умѣлъ соразмѣрять ихъ вышину и ширину и проч. Это, какъ мы видѣли, отчасти достигается посредствомъ пониманія формы и составныхъ частей той или другой буквы, а ближайшимъ образомъ посредствомъ письма по *графической* сѣти. Скоропись же достигается развитіемъ руки, точно также какъ правильныя движенія танцора и вѣрные шаги и балансъ человѣка, пріучавшагося ходить по канату, достигаются чрезъ развитіе ногъ и всего тѣла. Опытъ говоритъ намъ, что скорописи мы достигаемъ не тотчасъ, когда начнемъ учиться писать, но именно тогда, когда намъ въ школѣ или внѣ ея придется много писать; слѣдовательно, скоропись пріобрѣтается чрезъ продолжительныя упражненія въ быстромъ проведеніи чертъ, составляющихъ буквы. Каждая изъ этихъ чертъ проводится при пособіи извѣстныхъ *мышцъ руки*; слѣдовательно, въ развитіи и упражненіи этихъ мышцъ, участвующихъ въ письмѣ, и должно состоять обученіе скорописи. Къ достиженію этой именно цѣли направлена подробно изложенная нами выше метода Карстера или американской скорописи. Лучшіе педагоги очень выгодно отзываются о преиму-

ществахъ этой методы и рекомендуютъ ее, какъ особенно полезную для школьной практики. Сущность ея состоитъ въ образованіи навыка къ свободнымъ и скорымъ движеніямъ кисти и пальцевъ. При этомъ, разумѣется, главными условіями должны быть: правильное сидѣніе, правильное положеніе пишущей руки и правильное держаніе и вожденіе пера, о которыхъ мы сказали выше. Въ системѣ Карстера или американской скорописи установленъ, какъ мы видѣли, цѣлый рядъ гимнастическихъ движеній, направленныхъ къ тремъ цѣлямъ: къ развитію *всей руки*, къ развитію *кисти* и, наконецъ, къ развитію *пальцевъ*.

Но какъ ни полезны и ни цѣлесообразны упражненія по системѣ Карстера для выработки красиваго и скораго письма, на нихъ, однако, не хватило бы времени въ нашей народной школѣ. Поэтому, нѣкоторые наши педагоги считаютъ болѣе практичнымъ и примѣнимымъ къ дѣлу, вмѣсто того, чтобы проходить эти сложныя упражненія, при переходѣ къ скорописи пройти съ учениками снова тѣ предварительныя упражненія (заимствованныя изъ методы же Карстера), съ которыхъ они начали обученіе письму, разумѣется, съ прибавленіемъ новыхъ несложныхъ комбинацій тѣхъ же упражненій. Лучше всего сдѣлать переходъ отъ строчнаго письма къ скорописи незамѣтнымъ, сообщая этому переходу характеръ постепенности. Естественнымъ переходомъ отъ письма строчныхъ буквъ къ скорописи служитъ письмо по транспоранту безъ наклонныхъ чертъ, по толстымъ линіямъ. Дѣти пишутъ по транспоранту подъ тактъ, постепенно ускоряемый, въ тоже время они постепенно уменьшаютъ и размѣръ буквъ; повторительное прохожденіе предварительныхъ письменныхъ упражненій утвердитъ ихъ руку, скорость же пріобрѣтается практикой. При этомъ особенно слѣдуетъ остерегаться чрезмѣрнаго ускоренія такта не по силамъ учениковъ. Если тактъ будетъ ускоряемъ несоотвѣтственно способностямъ учащихся, то прежде всего пострадаетъ четкость и красота письма.

Чтобы облегчить учащимся переходъ отъ письма по транспоранту къ письму по глазомѣру, можно класть подъ руку пишущаго четвертку бумаги, въ небольшомъ разстояніи отъ строки, параллельно ей. Тактъ постепенно ускоряется. Ученики пишутъ подъ диктовку, пишутъ заученное наизусть, составляютъ сами и пишутъ небольшія фразы. Мало по малу и тактъ, какъ линейки, дѣлается ненужнымъ для учениковъ, которые пріобрѣтаютъ такимъ образомъ полезное умѣнье на всю жизнь.

На этой ступени образуется у ученика такъ называемый *почеркъ*, т. е. индивидуальный типъ письма. Почерку нельзя поэтому научиться, его можно только выработать. Владѣя скорописью, ученикъ долженъ быть въ состояніи писать самъ безъ прописи и учиться писать правильно, хотя простыя предложенія, и умѣть повѣрить свою работу.

3-я ступень.—Обученіе чтенію съ разумѣніемъ содержанія (чтеніе логическое).

§ 98. *Первая учебная книжка. Ея содержаніе, изложеніе и печать.* При начальномъ обученіи чтенію матеріалъ для чтенія дается учащимся обыкновенно сначала въ „Букварѣ“ или въ „Первой учебной книжкѣ“. Но для дальнѣйшей выработки чтенія съ одной стороны и для обогащенія учащихся различными свѣдѣніями въ предѣлахъ элементарнаго образованія, равно какъ и для изученія роднаго языка съ другой, въ народной школѣ должна быть, такъ называемая, „Книга для чтенія“.

„Книга для чтенія“ должна составлять, по справедливымъ словамъ одного изъ современныхъ педагоговъ (Кэра), основаніе и средоточіе всего обученія въ начальной школѣ. Поэтому, по содержанію своему, она должна стоять въ ближайшей связи съ объемомъ и содержаніемъ элементарнаго курса школы, служа въ тоже время восполненіемъ его особенно съ тѣхъ сторонъ, которыя непосредственно не входятъ въ программу этого курса. Мы видѣли, что предметы начальнаго обученія суть чтеніе и письмо, счисленіе и Законъ Божій. Но въ настоящее время всѣми болѣе или менѣе признается, что задача начальной народной школы состоитъ не въ томъ только, чтобы научить дѣтей читать и писать, но и въ томъ еще, чтобы сообщить имъ первоначальныя самыя необходимыя знанія, возбудить въ нихъ любовь и стремленіе къ этимъ знаніямъ и указать путь къ самостоятельному ихъ пріобрѣтенію. Главнымъ средствомъ для этого является въ народной школѣ „Книга для чтенія“.

Такъ какъ жизнь каждаго человѣка слагается изъ его отношеній къ Богу, къ природѣ и другимъ людямъ, то и знанія, необходимыя для каждаго учащагося, должны касаться этихъ областей. Поэтому, въ „Книгу для чтенія“ должны входить элементы: а) религіозно-нравственный, б) историко-географическій—чисто описательнаго характера и в) національно-бытовой.

Элементъ религіозно-нравственный долженъ выражаться преимущественно въ характерѣ статей, заимствованныхъ изъ сферы человѣческихъ дѣйствій и отношеній; но отнюдь не навязываться въ формѣ такъ называемой прописной морали, въ видѣ поученій, назиданій, нравственныхъ сентенцій.

Географія и исторія представляютъ самый обильный матеріалъ, долженствующій входить въ „Книгу для чтенія“, разумѣется, въ предѣлахъ элементарнаго курса. Въ этомъ отношеніи „Книга для дѣтей“ должна восполнять курсъ начальной народной школы. Ученикъ народной школы долженъ получить общія свѣдѣнія, съ одной стороны,—о предметахъ и явленіяхъ природы, а съ другой—объ отношеніяхъ людей между собою. Знаніе природы необходимо ему для того, чтобы правильнѣе и яснѣе смотрѣть на міръ Божій, а знакомство съ отношеніями людей—для опредѣленія собственныхъ отношеній къ нимъ, для уясненія тѣхъ нравственныхъ правилъ, которыми должно руководствоваться въ жизни.

Національный элементъ долженъ проникать всю „Книгу для чтенія“. „*Русская школа* должна имѣть и *русскую книгу* для чтенія“, говоритъ Миропольскій.

Далѣе, „Книга для чтенія“ должна заключать въ себѣ элементы для изученія *роднаго* языка. Читая статьи разнообразнаго содержанія, дѣти, кромѣ новыхъ для нихъ знаній, пріобрѣтаютъ еще и словесныя формы для выраженія этихъ знаній, совершенствуютъ свою рѣчь, свое умѣнье толково выражаться, исправляютъ недостатки своего языка и научаются логически излагать свои мысли какъ устно, такъ и письменно. Поэтому для изученія роднаго языка „Книга для чтенія“ должна содержать образцовый матеріалъ по содержанію и по формѣ какъ изъ прозаическихъ, такъ и поэтическихъ произведеній нашей отечественной литературы. Также и статьи, составляемыя лично авторомъ книги, должны быть обработаны образцово.

Наконецъ, содержаніе книги для чтенія должно быть до извѣстной степени приспособлено къ особенностямъ быта и будущаго, вѣроятнаго положенія учащихся, для чего оно должно быть, по возможности, заимствуемо изъ сферы несовершенно отрѣшенной отъ того быта, который окружаетъ дѣтей; это сообщитъ „Книгѣ для чтенія“ практическое и жизненное значеніе.

Расположеніе учебнаго матеріала въ „Книгѣ для чтенія“ должно отличаться связностію, такъ какъ отрывочно и безсвязно

воспринимаемыя знанія теряютъ свое образовательное значеніе. Но какого рода должна быть связность, — относительно этого существуетъ два различныхъ мнѣнія. Одни полагаютъ, что при распредѣленіи статей въ „Книгѣ для чтенія“ необходимо придерживаться *научной* системы, а другіе, что надо придерживаться *педагогической*. По научной системѣ статьи группируются по отдѣламъ, какъ это дѣлается въ систематическомъ учебникѣ, такъ что, напримѣръ, статьи о животныхъ составляютъ одинъ отдѣлъ, статьи о растеніяхъ другой и т. д.

По системѣ же педагогической статьи распредѣляются не по научной ихъ классификаціи, а согласно основному принципу дидактики — переходить отъ извѣстнаго дѣтямъ къ неизвѣстному, отъ ближайшаго къ отдаленному, отъ легкаго и простаго къ трудному и сложному. Признавая научную систему непригодною для начальной народной школы, многіе педагоги (напр. Ушинскій, Водовозовъ, Бунаковъ и др.) считаютъ за лучшее располагать матеріалъ „Книги для чтенія“ *концентрически*, т. е. извѣстными кругами или отдѣлами, изъ которыхъ каждый послѣдующій, представляя собою самостоятельное, вполнѣ законченное цѣлое, служитъ въ то же время расширеніемъ и развитіемъ предъидущаго. Съ этою цѣлію принятъ такой порядокъ размѣщенія статей: сначала идетъ рядъ статей, касающихся ближайшей жизненной обстановки ученика, — школы, дома, семьи, токарищей, домашнихъ занятій, построекъ; второй кругъ выводитъ дитя въ поле, лугъ, лѣсъ, знакомитъ ихъ съ новыми сторонами уже извѣстныхъ ему предметовъ; третій кругъ знакомитъ дитя съ отечествомъ, въ его цѣломъ и отдѣльныхъ частяхъ, и наконецъ, съ цѣлымъ міромъ, такъ что „Книга для чтенія“ представляетъ въ цѣломъ какъ бы сокращенный курсъ міровѣдѣнія.

Языкъ статей „Книги для чтенія“ долженъ отличаться простотою, ясностію и общедоступностію. Многіе, желая изложить что нибудь какъ можно проще и общедоступнѣе и заинтересовать дѣтей, поддѣлываются подъ дѣтскій тонъ, употребляютъ слова и обороты дѣтской рѣчи и для этого передѣлываютъ даже обыкновенную литературную рѣчь. Такая искусственность, какъ и вообще всякая поддѣлка и фальшь, тотчасъ же замѣчается дѣтьми и, въ большинствѣ случаевъ, имъ не нравится. Поэтому, не должно допускать такихъ поддѣлокъ подъ дѣтскую или народную рѣчь, а слѣдуетъ употреблять языкъ общедоступный, чистый русскій. Если дитя должно научиться въ школѣ понимать и упо-

треблять русскую рѣчь, то рѣчь эта должна быть *настоящая* русская, а не поддѣльная.

По характеру изложенія статьи „Книги для чтенія“ должны быть написаны живо, ясно и просто; изображеніе предметовъ должно отличаться картинною наглядностію, увлекательнымъ и живымъ интересомъ.

По важности и трудности вполнѣ цѣлесообразнаго педагогическаго примѣненія „Книги для чтенія“ въ обученіи, необходимо особое методическое „Руководство для учителя“, съ подробнымъ изложеніемъ хода занятія по „Книгѣ для чтенія“, а равно устныхъ и письменныхъ упражненій.

Наконецъ, что касается *внѣшней* стороны „Книги для чтенія“, то и на нее нелишне обратить вниманіе. У насъ книги для дѣтей часто издаются или очень небрежно, или слишкомъ роскошно — и въ послѣднемъ случаѣ стоятъ очень дорого. Въ этомъ отношеніи средина лучше всего. „Книга для чтенія“ должна быть издана чисто, опрятно, даже изящно; бумага должна быть плотная (непросвѣчивающая), бѣлая; печать — четкая, крупная. Особенное вниманіе должно быть обращено на корректуру книги, такъ чтобы въ ней, по возможности, не было вовсе ошибокъ. Картинки, составляющія принадлежность „Книги для чтенія“, должны быть и задуманы и выполнены мастерски. „Книга для чтенія“ есть первая книга, которую читаютъ дѣти и которая, поэтому, должна произвести на дѣтей хорошее впечатлѣніе и оставить по себѣ добрую память.

§ 99. *Правила упражненія дѣтей въ пониманіи читаемаго.* Качествами хорошаго чтенія считаются: *правильность*, *бѣглость*, *сознательность* (логическое чтеніе) и *выразительность* (чтеніе изящное). *Правильность* чтенія состоитъ въ вѣрномъ произношеніи тѣхъ словъ, которыя составляютъ содержаніе читаемаго. Такъ какъ нѣкоторыя слова пишутся иначе, чѣмъ произносятся, то ихъ должно читать согласно съ правильнымъ общепринятымъ произношеніемъ. *Бѣглость* чтенія состоитъ въ навыкѣ быстро схватывать зрѣніемъ буквенный составъ словъ и также быстро переводить его на звуки. Бѣглость чтенія считается достоинствомъ только при его правильности. *Сознательнымъ* считается такое чтеніе, при которомъ читающій отдаетъ себѣ отчетъ въ смыслѣ и значеніи читаемаго. Наконецъ, *выразительнымъ* чтеніе становится тогда, когда читающій придаетъ своему голосу извѣстное выраженіе, соотвѣтствующее содержанію

того, что онъ читаетъ, когда онъ останавливается на знакахъ препинанія и соблюдаетъ логическія ударенія. Выразительное чтеніе по характеру своему должно походить на тонъ и свойства разговорной рѣчи. Вполнѣ выразительнымъ можетъ быть только чтеніе сознательное.

Упражненія въ чтеніи имѣютъ цѣлію: 1) научить читать *правильно*, отчетливо произнося каждое слово, 2) научить читать *бѣло*, безъ многихъ останавокъ и запинокъ, 3) научить читать *сознательно*, такъ чтобы учащійся могъ всегда пересказать прочитанное хотя бы въ общихъ чертахъ и 4) научить читать *выразительно*, представляя измѣненіями голоса самое движеніе мысли и чувства въ читаемой статьѣ.

Правильность и бѣглость чтенія составляютъ внѣшнюю, механическую сторону чтенія и при обученіи являются результатомъ продолжительныхъ упражненій въ чтеніи, а *сознательность* въ соединеніи съ *выразительностію*—внутреннюю сторону и суть результатъ умственнаго развитія.

1. Правильность и бѣглость чтенія суть результатъ навыка и пріобрѣтаются постояннымъ упражненіемъ: чѣмъ болѣе читаетъ ученикъ, тѣмъ легче становится для него процессъ чтенія, тѣмъ свободнѣе и скорѣе онъ разбираетъ слова.

2. Достиженію навыка читать правильно и скоро способствуетъ повторительное чтеніе одного и того же, при чемъ легкость, свобода и быстрота чтенія дѣлаются ученику съ каждымъ разомъ доступнѣе. Прочитавъ въ первый разъ извѣстную статью медленно и, пожалуй, съ ошибками, дитя въ другой, третій разъ прочитаетъ ее скорѣе и правильнѣе.

3. Но само собою разумѣется, что навыкъ читать правильно и бѣгло не можетъ быть пріобрѣтенъ на чтеніи одного и того же; онъ предполагаетъ постоянное чтеніе *вновь*, гдѣ ученикъ дѣйствительно бы упражнялся въ искусствѣ схватывать взоромъ самыя разнообразныя печатныя слова и безъ затрудненія воспроизводить ихъ, звукъ за звукомъ.

4. Такъ какъ бѣглость чтенія есть результатъ упражненія и навыка, то учитель не долженъ требовать сразу бѣглаго чтенія, но постепенно переходить отъ чтенія медленнаго къ чтенію болѣе скорому. При этомъ онъ не долженъ допускать чтенія неестественно-протяжнаго, нѣвучаго, которое потомъ можетъ обратиться въ привычку. Чтеніе, даже медленное, должно идти бодро и свѣжо.

5. При всѣхъ упражненіяхъ въ чтеніи учитель постоянно наблюдаетъ за громкимъ, яснымъ и чистымъ выговоромъ учениковъ.

6. Въ мѣстахъ затруднительныхъ можно обращаться къ звуковому анализу, только не слѣдуетъ останавливаться на немъ долго.

7. Для упражненія въ чтеніи цѣлаго класса должны быть однообразныя книги для чтенія. Учитель заставляетъ одного изъ учениковъ читать извѣстную статью, а другихъ всѣхъ— слѣдить за чтеніемъ по книгамъ, замѣчать и указывать ошибки въ чтеніи. Чтобы убѣдиться, всѣ ли слѣдятъ за чтеніемъ, учитель, отъ времени до времени, прерываетъ читающаго и заставляетъ другаго ученика продолжать чтеніе. Статья читается до тѣхъ поръ, пока большинство учениковъ не научится читать ее правильно и бѣгло.

8. Одиночное повторительное чтеніе можно чередовать съ хоровымъ. Классное обученіе вообще имѣетъ огромное преимущество предъ одиночнымъ въ томъ, что бодрое настроеніе и успѣхъ массы увлекаютъ отдѣльныя личности, и часто мальчикъ, вялый и не воспріимчивый самъ по себѣ, увлекаемый массой, становится понятливѣе, живѣе, воспріимчивѣе. Надо пользоваться этимъ преимуществомъ, и хоръ въ этомъ отношеніи является хорошимъ средствомъ. Увлеченіе общей работой и стремленіе не отстать отъ другихъ явятся новымъ внутреннимъ двигателемъ къ пріобрѣтенію бѣглости.

§ 100. *Сознательное чтеніе.* Требованіе *сознательности* въ чтеніи должно начаться вмѣстѣ съ началомъ обученія чтенію. Мы видѣли, что преимущество новыхъ методовъ обученія грамотѣ сравнительно съ прежними заключается именно въ томъ, что они удовлетворяютъ болѣе или менѣе этому требованію. Старая школа дѣлала большую ошибку, раздѣляя въ обученіи грамотѣ механизмъ отъ сознательности и обучая сначала механическому чтенію, а потомъ сознательному. „Быстрота чтенія должна развиваться сообразно съ быстротою пониманія“, говоритъ Ушинскій. Поэтому, упражняя учениковъ въ чтеніи правильномъ и бѣгломъ, учитель главнѣе и прежде всего заботится, чтобы это чтеніе всегда было сознательнымъ. Упражняясь всегда въ чтеніи сознательномъ, ученикъ, ничего не теряя, пріобрѣтаетъ навыкъ читать правильно и скоро; если же, наоборотъ, при обученіи чтенію на первомъ планѣ будетъ поставленъ механизмъ чтенія, а на сознательность не будетъ обращено должнаго вниманія, какъ

то было въ старой школѣ, то ученикъ долго, а можетъ быть и вовсе не научится читать сознательно.

1) Сознательность чтенія находится въ зависимости отъ *навыка* дѣтей ясно и отчетливо понимать и усвоять чужую рѣчь вообще. Поэтому прежде всего нужно образовать въ нихъ этотъ навыкъ. Печатная рѣчь есть также устная, только выражаемая условными знаками алфавита. Когда дѣти научатся свободно передавать разсказъ, слышанный ими отъ учителя, тогда они также легко передадутъ сознательно и разсказъ, прочитанный учителемъ, а затѣмъ безъ затрудненія будутъ передавать и разсказъ, прочитанный ими самими. Поэтому, въ видахъ сознательности, было бы полезно предварительно чтенія, упражнять дѣтей въ сознательной передачѣ разсказовъ, сообщаемыхъ учителемъ, а затѣмъ и въ передачѣ разсказовъ, читаемыхъ учителемъ. Такого рода упражненія въ передачѣ разсказовъ входятъ, какъ мы видѣли, въ приготовительные къ чтенію уроки.

2) Главнымъ условіемъ сознательности чтенія должно признать *доступность* читаемаго уму дитяти; отсюда вытекаетъ требованіе—избирать для первыхъ уроковъ чтенія такія статьи, въ которыхъ и содержаніе и образъ выраженія были бы доступны и понятны для дѣтей. Читая такія статьи, дѣти должны вполнѣ понимать, что читаютъ, и чтобы убѣдиться въ этомъ, учитель всякій разъ заставляетъ ихъ пересказать прочитанное. Какъ только дѣти прочтутъ хоть два слова, имѣющія между собою связь, онъ тотчасъ спрашиваетъ: что ты узналъ? о чемъ тутъ говорится?—и если ученикъ затрудняется отвѣтить, то наводитъ его новыми вопросами на смыслъ прочитаннаго. „Летѣла птица по поднебесью... что? птица сидѣла гдѣ нибудь? нѣтъ, летѣла... летѣла по поднебесью“—какъ это? высоко или низко? выше дома? выше дерева? Окончатъ дѣти отдѣльную связную рѣчь, или два небольшихъ предложенія, имѣющихъ между собою связь, и опять говорятъ, о чемъ прочли. Неясно прочитанное слово должно быть прочтено вновь; окончивъ отдѣльную небольшую рѣчь, дѣти вновь читаютъ всѣ слова въ связи и уже скорѣе прежняго. Но по мѣрѣ того, какъ дѣти легче станутъ разбирать слова, они перечитываютъ только цѣлое предложеніе, а потомъ и нѣсколько предложеній до точки.

Повторительное чтеніе необходимо не для того только, чтобы дѣти живѣе разбирали слова, но и для того, чтобы они лучше понимали, что читаютъ, такъ какъ при первомъ чтеніи самый

механизмъ слишкомъ поглощаетъ ихъ вниманіе. Дѣти должны читать сознательно, интересуясь не тѣмъ, что изъ буквъ выходитъ какое-то слово, а самымъ смысломъ этого слова. Строго требуя отчета во всемъ прочитанномъ, учитель пріучитъ дѣтей и въ другихъ случаяхъ все дѣлать съ толкомъ и смысломъ: при томъ вникая въ содержаніе того, что читаютъ, они скорѣе совладаютъ и съ самымъ механизмомъ чтенія, потому что будутъ по смыслу угадывать слово; а это облегчитъ имъ каждый разъ сліяніе буквъ. Послѣ прочтенія цѣлой статьи учитель задаетъ дѣтямъ вновь прочесть про себя и придумать, какъ пересказать прочитанное. При этомъ онъ обращаетъ вниманіе на то, чтобы дѣти не заучивали статьи, не повторяли однѣ только фразы изъ книги, а по возможности свободно разсказывали, о чемъ читали.

3) При чтеніи и пересказѣ прочитаннаго дѣтямъ должна быть предоставлена самостоятельность въ отысканіи смысла прочитаннаго; учитель долженъ только наводить своими вопросами учениковъ на смыслъ читаемаго, а они сами должны вникать въ дѣло, отыскивать смыслъ словъ и предложеній.

4) При разборѣ читаемыхъ статей нужно исходить изъ общей мысли статьи, около которой группируются всѣ подробности, что послужитъ для учениковъ руководящей нитью при опредѣленіи смысла отдѣльныхъ мѣстъ. Значеніе отдѣльныхъ, понятныхъ словъ всего лучше объяснять предварительно чтенія статьи, чтобы избѣжать частыхъ остановокъ при самомъ чтеніи, которыя, прерывая чтеніе статьи и теченіе мыслей, затрудняютъ пониманіе ея въ цѣломъ.

5) При классномъ чтеніи статьи слѣдуетъ чаще привлекать всѣхъ учениковъ къ участію въ чтеніи и въ пересказѣ прочитаннаго.

6) Съ сознательнымъ чтеніемъ въ тѣсной связи находится и произношеніе. Дистервегъ справедливо замѣчаетъ, что „удареніе выражаетъ не только звуковой смыслъ слова, но и его логическое отношеніе къ предложенію“. Логическое начало языка выражается и въ произношеніи. Кто вѣрно понимаетъ мысль, тотъ вѣрно и передаетъ ее въ тонѣ голоса при чтеніи.

7) Хорошее чтеніе учителя составляетъ одно изъ главныхъ условій совершенства этого искусства въ ученикахъ. „Первоначальное обученіе“, говоритъ Песталоцци, состоитъ въ примѣрѣ и подражаніи, въ объясненіи и повтореніи“. Надо, чтобы дѣти иногда слышали хорошее, внятное и выразительное чтеніе, какъ

образецъ, которому они должны—и, непремѣнно, будутъ подражать. Конечно, въ этомъ случаѣ необходимо, чтобы чтеніе учителя было дѣйствительно образцовое, во всѣхъ отношеніяхъ достойное подражанія, т. е. внятное, отчетливое, выразительное, правильное. Образцовымъ чтеніемъ учителя достигаются двѣ цѣли: а, ученики имѣютъ предъ собой живой и наглядный примѣръ того, какъ нужно читать, и б, могутъ лучше вникнуть въ смыслъ читаемаго, что составляетъ одно изъ условій логическаго чтенія. Когда дитя слушаетъ чтеніе съ естественнымъ удареніемъ, съ естественнымъ выраженіемъ, оно научается относиться къ чтенію такъ-же, какъ оно относится къ обыкновенной устной рѣчи. Навыкъ этотъ весьма важенъ. Часто дѣти мысль, высказанную устно, поймутъ, а туже мысль, но прочитанную, затрудняются понять именно потому, что на чтеніе и устную рѣчь они смотрятъ, какъ на вещи различныя, ничего общаго между собою неимѣющія. Прочитавъ самъ, учитель вызываетъ желающихъ прочитать такъ же, какъ онъ читалъ. При этомъ онъ не долженъ быть строгимъ въ оцѣнкѣ подражательнаго чтенія учениковъ.

Вообще учитель долженъ обратить самое тщательное вниманіе на сознательность чтенія „Только при этомъ условіи“, какъ справедливо замѣчаетъ Дистервегъ, „время употребленное на чтеніе, будетъ умственной гимнастикою“.

§ 101. *Чтеніе рукописнаго.* Не всѣ ученики, научившіеся хорошо читать печатныя книги, будутъ въ состояніи въ то же время хорошо читать и рукописное; можно сказать даже, что они плохо будутъ читать всякую почти рукопись, если ихъ не научить чтенію рукописнаго. Это отъ того, что печатный шрифтъ во всѣхъ книгахъ—однообразный; встрѣчающіяся уклоненія отъ общей нормы въ этомъ отношеніи на столько незначительны, что не представляютъ никакой серьозной трудности въ чтеніи (между тѣмъ письменный шрифтъ, особенно скорописный, у каждаго пишущаго имѣетъ нѣкоторыя свои особенности (особенности почерка), представляющія иногда значительныя уклоненія отъ нормы письменнаго шрифта въ прописяхъ и въ школѣ, къ которому привыкли ученики. Поэтому не всякій, умѣющій читать печатное, съумѣетъ прочесть также и рукописное. А неумѣнье читать рукописное нужно считать крупнымъ недостаткомъ школы. Представимъ себѣ такой случай: ученикъ приходитъ изъ школы домой, а отецъ его получилъ письмо или росписку и заставляетъ сына прочитать, что тамъ написано; съ увѣренностію можно

сказать, что, не упражнявшись въ чтеніи рукописнаго, ребенокъ не скоро разберетъ и прочтетъ, что написано въ письмѣ или росписке, а если почеркъ письма будетъ недостаточно разборчивъ, то и совсѣмъ станетъ въ тупикъ и сконфузится предъ отцемъ за себя и за школу. Но и независимо отъ этого, умѣнье читать рукописное составляетъ настоятельную потребность для каждаго грамотнаго человѣка: не все же онъ будетъ читать печатное, придется читать и рукописное; а чтобы читать, нужно умѣть читать. Отсюда вытекаетъ необходимость научить дѣтей въ школѣ не только чтенію, печатнаго и письму, но и чтенію рукописнаго. Лучшее средство для этого — собрать возможно большее количество рукописей самыхъ разнообразныхъ почерковъ и постепенно упражнять дѣтей въ чтеніи ихъ, предварительно объявивъ имъ тѣ особенности въ начертаніи въ каждой и избранной для чтенія рукописи, которыя представляютъ уклоненія отъ общей нормы правильнаго рукописнаго шрифта, и потому могутъ, въ большей или меньшей мѣрѣ, затруднять процессъ чтенія рукописнаго.

4-я ступень. Обученіе чтенію съ выраженіемъ. (Чтеніе декламатическое).

§ 102. *Выразительное чтеніе* есть такое, въ которомъ читающій выраженіемъ (перемѣною интонацій) голоса воспроизводитъ и даетъ почувствовать слушающимъ тѣ чувства и настроенія, которыя выражалъ писатель читаемой статьи. Не только иной тонъ голоса бываетъ, когда мы читаемъ описаніе, и иной тонъ голоса—при чтеніи историческаго разсказа, но тонъ измѣняется при чтеніи одного и того же разсказа. Особенно выразительно должно быть чтеніе стихотвореній, которыя пишутся по извѣстному размѣру, и безъ голоса теряютъ не только свое достоинство, но и свой смыслъ.

Выразительное чтеніе имѣетъ свои степени, отъ простаго чтенія съ соблюденіемъ остановокъ, ударенія, знаковъ препинанія до художественной декламаціи драматическихъ чтецовъ. Декламаціей называется чтеніе, соединяющее въ себѣ всѣ достоинства выразительности, какъ-то: соотвѣтствующую содержанію интонацію голоса, правильную постановку логическихъ ударенія и соблюденіе знаковъ препинанія. При декламаціи, кромѣ того, всѣ движенія души человѣческой находятъ для себя выраженіе въ

тонѣ голоса читающаго: радость, горе, гнѣвъ, презрѣніе, удивленіе, любовь и проч. Но дитя вслѣдствіе недостаточности своего душевнаго развитія, не можетъ съ должною полнотою и опредѣленностію выразить многихъ чувствованій взрослаго человѣка; а потому нельзя требовать, чтобы оно выражало въ своемъ голосѣ чувствованія, которыхъ оно еще не испытало. Но каждый человѣкъ, а слѣдовательно, и дитя можетъ достигнуть той степени выразительнаго чтенія, которую представляетъ наша простая обыденная устная рѣчь,—иначе каждый можетъ научиться читать такъ, какъ онъ говоритъ. До этой степени выразительность чтенія можетъ и должна быть изучаема въ школахъ, чтобы затѣмъ стать общимъ достояніемъ каждаго грамотнаго человѣка.

§ 103. *Способъ и порядокъ пріученія дѣтей къ правильной постановкѣ при чтеніи грамматическихъ и логическихъ ударѳній.* Для выразительности чтенія требуется: 1) ясность и отчетливость въ произношеніи каждаго слова, 2) соблюденіе необходимыхъ остановокъ въ знакахъ препинанія, 3) соблюденіе ударѳній, которыя ставятся, смотря по смыслу, на томъ или другомъ мѣстѣ цѣлаго предложенія, и 4) измѣненіе голоса выражающее страхъ, удивленіе, мольбу, нѣжность, грусть и т. п., смотря по смыслу.

1) Первая степень *выразительнаго* чтенія заключается уже въ чтеніи правильномъ. Учитель внимательно слѣдитъ, чтобы выговоръ дѣтей всегда былъ чистъ и ясенъ; чтобы слова произносились раздѣльно, съ правильнымъ удареніемъ, чтобы знаки препинанія соблюдались при чтеніи,—дѣти будутъ тогда уже на пути къ чтенію выразительному. Какъ только ученики начнутъ читать довольно скоро, ихъ нужно пріучать къ правильнымъ остановкамъ на знакахъ препинанія. Въ нѣкоторыхъ школахъ [1]) употребляютъ слѣдующій пріемъ для того, чтобы пріучить учениковъ останавливаться на знакахъ препинанія: при каждомъ знакѣ препинаніи заставляютъ читать извѣстное число единицъ, именно:—при запятой „разъ два“, при двоеточіи—до трехъ, при точкѣ—до четырехъ. Такой счетъ ученики дѣлаютъ сначала громко, въ слухъ, а потомъ считаютъ единицы про себя въ умѣ. Не смотря на механическій характеръ этого пріема, имъ можно пользоваться, если для пріученія учениковъ къ остановкамъ на знакахъ препинанія окажется недостаточнымъ одного

[1]) Cours de Pedagogie et de Meth odologie par Th. Braun, 1872, T. II p. 163.

разъясненія правилъ и указанія мѣстъ для этихъ остановокъ; по крайней мѣрѣ этотъ пріемъ можетъ способствовать скорѣйшему образованію навыка къ остановкамъ, а съ пріобрѣтеніемъ послѣдняго онъ самъ собою выйдетъ изъ употребленія.

2) Сознательность чтенія (пониманіе читаемаго) также служитъ основою для выразительности: кто вполнѣ отчетливо понялъ и усвоилъ мысль автора, тотъ съумѣетъ и выразить ее соотвѣтственно содержанію. Необходимо при этомъ разъяснить ученикамъ на примѣрахъ различіе между удареніемъ грамматическимъ и логическимъ, значеніе и употребленіе того и другаго ударенія при чтеніи. Грамматическимъ удареніемъ вызывается, какъ извѣстно, повышеніе голоса на одномъ изъ слоговъ въ каждомъ словѣ, а логическимъ—повышеніе голоса на одномъ изъ слоговъ въ предложеніи, смотря по смыслу. Въ разговорѣ повышеніе и пониженіе тона служитъ средствомъ указать слушающему на главное слово въ предложеніи—на подлежащее, а если предложеніе распространенное, то и на главное слово сказуемаго, такъ какъ и на него падаетъ также повышеніе тона. Напримѣръ: „быть счастливымъ (подлежащее) значитъ быть вѣрнымъ исполнителемъ (сказуемое) естественныхъ мудрыхъ законовъ“. Здѣсь логическое удареніе падаетъ на слова „счастливымъ“ и „исполнителемъ“. Но въ предложеніи: „уста праведнаго изрекаютъ мудрое слово“—логическое удареніе падаетъ на слова „праведнаго“ и „мудрое“, потому что эти слова даютъ основаніе предложенію или мысли. Въ словахъ: „Петръ Великій, слова Господни, вѣка глубокая“—логическое удареніе падаетъ не на опредѣляемое, а на опредѣляющее слово, т. е. на прилагательное. Точно также и въ предложеніяхъ: „Иванъ изловилъ рыбу, Петръ поѣхалъ въ Москву“—логическое удареніе падаетъ не на подлежащее, а на дополненіе. Такимъ образомъ, что касается ударенія надъ цѣлымъ предложеніемъ, то при обыкновенномъ спокойномъ тонѣ мы ударяемъ голосомъ на послѣдующемъ словѣ: „я получилъ письмо“, „домъ стоитъ на горѣ“. Если же тонъ какъ нибудь измѣняется, то мы ударяемъ на словѣ, которому желаемъ придать болѣе значенія: „васъ ли это я вижу“? При чтеніи и нужно умѣть выбрать слово, надъ которымъ слѣдуетъ ударять сильнѣе. Въ спокойной изъяснительной рѣчи, какъ мы видѣли, удареніе обыкновенно ставится на концѣ; но тонъ убѣдительности, тонъ поясненія, который въ ней выражается, тоже иногда требуетъ, чтобы удареніе падало на слово, которое должно считать главнымъ въ поясненіи.

3) Главное средство научить правильной постановкѣ грамматическихъ и логическихъ удареній и вообще выразительному чтенію есть *образцовое чтеніе самого учителя.* Слѣдуя и подражая правильному, раздѣльному, внятному и выразительному чтенію учителя, и ученики могутъ научиться такому же чтенію. Всякое правильное, выразительное чтеніе достигается подражаніемъ, и какъ говорить дитя научается, слыша, какъ другіе говорятъ, такъ и читать выразительно оно научится, слушая образцовое чтеніе учителя. Если рѣчь наша есть музыка, и если выразительное чтеніе также пріятно дѣйствуетъ на слушателей, какъ музыка: то должно помнить, что нельзя научиться правильно играть на какомъ либо инструментѣ и правильно, мелодично пѣть безъ учителя. Поэтому, каждый учитель прежде всего долженъ внимательно поработать надъ собою, если хочетъ, чтобы ученики его научились чтенію образцовому. „Насколько учитель самъ усвоилъ искусство въ чтеніи", говоритъ Дистервегъ, „настолько онъ сдѣлался способнымъ обучать чтенію, потому что умѣнье читать основывается прежде всего на *подражаніи*" [1]).

§ 104. *Частнѣйшія правила выразительнаго чтенія.* Послѣ живаго примѣра слѣдуютъ правила выразительнаго чтенія, которыя, конечно, должны усвоиваться учениками практически. „Теорія чтенія", говоритъ Дистервегъ, „основывается на совершенно опредѣленныхъ законахъ. Чтеніе есть представленіе мысли посредствомъ языка, слѣдовательно, выраженіе духовнаго содержанія чрезъ внѣшнее средство, чрезъ звуки или что другое. Поэтому различаютъ два рода законовъ чтенія: логическіе и фонетическіе, или три момента чтенія: а) степень силы и ослабленія голоса, б) такъ называемое удареніе—повышеніе и пониженіе и плавность голоса и в) выполненіе остановокъ, послѣ извѣстныхъ промежутковъ времени, паузы и т. п., или что тоже—*динамическій, мелодическій* и *ритмическій моменты*".

„Динамическій элементъ опредѣляется логическимъ началомъ языка, т. е. зависитъ отъ тѣхъ мыслей, которыя хотятъ передать, и выступаетъ въ тѣхъ словахъ и выраженіяхъ, которыми преимущественно предъ другими выражается какая либо мысль. Поэтому безъ пониманія читаемаго правильное чтеніе совершенно

---

1) „In dem Grade, als der Lehrer sich die Kunst des Lesens angeeignet hat, in demselben Grade ist er zum Leseunterricht befähigt. Denn das Lesenlernen beruht zunächst auf *Nachahmung*". Wegweiser A. Diesterweg's, 3 Auf. 1850. S. 382.

немыслимо, и если оно иногда удается, то это дѣло случая или счастливаго инстинкта. Слѣдовательно, несправедливо было бы требовать отъ кого-либо правильной передачи въ чтеніи незнакомаго отрывка. Очень часто значеніе какого нибудь слова въ первой части сложнаго предложенія узнается только изъ послѣдней его части. Но такъ какъ глазами нельзя угадать слѣдующей за прочитанною мысли, то безъ предварительнаго знакомства съ содержаніемъ читаемаго сразу трудно прочитать вполнѣ выразительно. Важныя различія въ удареніи происходятъ оттого, нужно ли обратить вниманіе на отношеніе частей одного предложенія, или на связь предложеній въ бо́льшое цѣлое. Первое выражается *грамматическимъ*, а второе *риторическимъ* (логическимъ) удареніемъ. То и другое могутъ совпасть, но могутъ и не совпасть. Въ послѣднемъ случаѣ преимуществуетъ риторическое ударе́ніе надъ грамматическимъ". Поэтому, чтобы прочитать что либо выразительно, необходимо предварительно ознакомиться съ содержаніемъ читаемаго и потомъ стараться передать его со всѣми оттѣнками.

„Мелодическій элементъ производитъ пѣвучесть чтенія (Sprachgesang), соразмѣрную смѣну высокихъ и низкихъ тоновъ, мелодію чтенія, смѣною тоновъ порождая благозвучіе и соединяя многоразличіе ихъ въ пріятное какъ для уха, такъ и для души единство. Если динамическій элементъ принадлежитъ преимущественно разсудку, то мелодическій является болѣе продуктомъ чувства. Оба элемента существуютъ не отдѣльно одинъ отъ другаго, не лежатъ одинъ послѣ или внѣ другаго, но проникаютъ одинъ другой".

„Ритмическій элементъ основывается на правильности смѣнъ звуковъ и тоновъ, послѣ опредѣленныхъ промежутковъ времени, и на являющихся при чтеніи паузахъ. Онъ происходитъ оттого, что, смотря по различію содержанія представляемыхъ мыслей, чувствованій, страстей (Affecte) и стремленій, является большая или меньшая быстрота или медленность чтенія, съ соразмѣрными остановками, приспособленными къ большему пониманію рѣчи со стороны слушающихъ и къ физическимъ условіямъ дыханія и силъ читающаго. Слѣдовательно, онъ имѣетъ частію логическую, частію физическую цѣль. И этотъ моментъ соединяется съ двумя первыми въ полнѣйшее единство" [1]).

---

[1]) Тамъ же, S. 384 и 385.

Что же касается видоизмѣненій голоса для выраженія различныхъ чувствованій при чтеніи: удивленія, любви, нѣжности, страха, грусти и проч., то здѣсь особенное вниманіе учителя должно быть обращено на *простоту, естественность*, и *искренность* чтенія. Часто считаютъ изящнымъ чтеніе напыщенное, высокопарное, неестественное. Но это фальшивый тонъ чтенія, который противенъ слушателямъ. Чего не чувствуешь, то нечего усиливаться и выражать; каждый долженъ настолько уважать тебя, чтобы не унижаться до лжи, не обнаруживать того, чего нѣтъ въ душѣ. Сила чувства и убѣжденія лежитъ глубоко въ душѣ, и если ихъ нѣтъ, то нельзя замѣнить ихъ ни вздохами, ни размахиваніемъ руками, ни высокимъ тономъ голоса. Только тотъ увлекетъ другихъ, кто самъ увлеченъ предметомъ или тронутъ какимъ-либо фактомъ. На первомъ планѣ въ чтеніи должны быть естественность, простота, искренность.

5 я ступень. Пріученіе къ пользованію грамотностію.

§ 105. *Обученіе пересказыванію прочитаннаго и воспроизведенію онаго на бумагѣ подъ диктовку и своими словами.* Недостаточно сдѣлаться грамотнымъ, т. е. умѣть читать сознательно и выразительно и писать разборчиво и скоро; нужно еще научиться пользоваться грамотностію, какъ въ житейскомъ быту, такъ особенно для самообразованія. Грамотность не есть сама по себѣ цѣль, но лишь средство къ самообразованію. Поэтому, послѣдняя цѣль обученія грамотѣ въ народной школѣ состоитъ въ томъ, чтобы довести учащихся до сознательнаго и болѣе или менѣе свободнаго пользованія роднымъ языкомъ устно и письменно, въ предѣлахъ элементарнаго образованія; цѣль эта можетъ быть достигнута только тогда, когда при обученіи грамотѣ будутъ совмѣстно преслѣдоваться слѣдующія двѣ задачи:

а) правильное устное употребленіе роднаго языка и

б) правильное (въ логическомъ, грамматическомъ и орѳографическомъ отношеніяхъ) письменное пользованіе роднымъ языкомъ.

Средствами для достиженія этой цѣли служатъ: а) *объяснительное* чтеніе съ воспроизведеніемъ читаемаго устнымъ и письменнымъ—подъ диктовку и своими словами и б) *письменныя* упражненія. Всѣ эти занятія должны находиться въ связи съ „Книгою для чтенія“ или съ рядомъ избранныхъ статей, отличающихся особыми качествами по содержанію и изложенію и предлагаемыхъ въ извѣстной постепенности. Имѣя постоянно

исходною точкою и опорою такую книгу или такой рядъ статей, эти занятія должны состоять первоначально: а) *въ объяснительномъ чтеніи* этихъ статей, б) *въ устныхъ упражненіяхъ и бесѣдахъ* учителя съ учениками о прочитанномъ и в) *въ писаніи подъ диктовку*. Съ этими занятіями должно понемногу соединяться и, съ теченіемъ времени, болѣе и болѣе занимать въ нихъ мѣсто г) *практическое ознакомленіе* учащихся съ *грамматикою*. Высшій родъ занятій учащихся должны составлять д) *упражненія* ихъ въ изложеніи своихъ мыслей въ письмахъ и другихъ формахъ словесныхъ произведеній, употребляющихся въ общежитіи [1]).

Задача *объяснительнаго чтенія* состоитъ въ томъ, чтобы научить учащихся соединять съ каждымъ прочитаннымъ словомъ принадлежащее ему значеніе, усвоивать мысль, которая выражается въ каждомъ предложеніи читаемаго текста, понимать связь между предложеніями и сущность всей читаемой статьи, какъ одного органическаго цѣлаго. Задача эта можетъ быть достигаема тогда, когда при чтеніи какой-нибудь статьи вниманіе читающаго останавливается на содержаніи и формѣ изложеннаго въ статьѣ.

Частныя положенія, заключающія въ себѣ руководящія указанія для веденія объяснительнаго чтенія, можно формулировать слѣдующимъ образомъ.

1) „Нельзя понять значенія отдѣльныхъ фразъ, пока не ясно значеніе отдѣльныхъ словъ, изъ которыхъ фразы составляются, равно и взаимное ихъ отношеніе“. Отсюда является необходимость въ такъ называемомъ *вещественномъ разборѣ*; при вещественномъ разборѣ слѣдуетъ тщательно избѣгать двухъ крайностей: не объяснять того, что еще не можетъ быть объяснено, судя по развитію учащихся, и не останавливаться на объясненіи

---

[1]) Въ Германскихъ школахъ, гдѣ тщательно выработанъ планъ „Книги для чтенія“, а равно и методы преподаванія по ней упражненія, производимыя въ классѣ по этой книгѣ, подъ руководствомъ учителя, дѣлятся на слѣдующія части: 1) правильное прочтеніе учениками избранной статьи; 2) такъ называемое *углубленіе* въ ея содержаніе, т. е. стараніе понять все, что заключается въ статьѣ, или совершенное усвоеніе читаннаго такъ, чтобы для ученика не оставалось ни одной не понятной или непстолкованной мысли; 3) свободный *пересказъ* прочитаннаго, который важенъ тѣмъ, что пріучаетъ ученика излагать свою мысль въ формѣ классной рѣчи и способствуетъ выработкѣ правильной рѣчи устной и письменной; 4) *орѳографическій* разборъ статьи или извлеченіе изъ содержанія ея правилъ правописанія и нѣкоторыхъ грамматическихъ правилъ; 5) *письменное* изложеніе статьи, при чемъ должно имѣть въ виду какъ приложеніе извлеченныхъ изъ разбора орѳографическихъ правилъ, такъ и умѣнье правильно и связно излагать свои мысли.

того, что для учащихся само собою совершенно понятно, или что не ведетъ къ прямому уясненію смысла въ читаемой статьѣ.

2) Но недостаточно понимать только значеніе отдѣльныхъ словъ и фразъ самихъ по себѣ; необходимо понимать значеніе ихъ по отношенію къ цѣлому, къ общей мысли всей статьи. Отсюда вытекаетъ необходимость въ такъ называемомъ *логическомъ разборѣ*. Другими словами: представленія и понятія, хотя они и знакомы читающему, являются въ каждой статьѣ, доступной его пониманію, въ новой комбинаціи; они приведены здѣсь въ новыя сочетанія во имя основной мысли статьи. При чтеніи ея, представленія и понятія суть *извѣстное* читателю; основная же мысль, во имя которой они здѣсь приведены въ сочетанія, есть то *неизвѣстное*, которое требуется найти. Найти это неизвѣстное значитъ *понять* читаемое. И дѣйствительно, на первыхъ ступеняхъ развитія учащимся недоступно пониманіе ни общей мысли въ отвлеченной формѣ, ни логическаго ея разчлененія въ отдѣльныхъ частяхъ статьи; такое пониманіе статьи, дающее уже возможность въ немногихъ словахъ обозначить все существенное ея содержаніе, составляетъ конечный результатъ, извлекаемый изъ объяснительнаго чтенія. Но для того, чтобы достигнуть такого результата, нужно постепенное, долгое подготовленіе. Съ самыхъ первыхъ уроковъ учитель не довольствуется тѣмъ, что ученики понимаютъ смыслъ слова и фразы вообще, но старается довести ихъ до того, чтобы, по возможности, для нихъ видно было частное значеніе слова въ мысли, выражаемой въ разбираемой фразѣ, чтобы они, читая одну фразу, не упускали изъ виду того, что для разъясненія ея заключается въ другой.

Такимъ образомъ, въ составъ задачи объяснительнаго чтенія входятъ три элемента: пониманіе отдѣльныхъ *словъ*, пониманіе *предложеній*, пониманіе цѣлой *статьи*. Не должно думать, что эти три элемента вызываютъ другъ друга. Правда, что безъ пониманія отдѣльныхъ словъ нельзя понимать предложеній и цѣлой статьи; но можно понимать значеніе каждаго слова и не понимать той мысли, которая выражается ихъ совокупностію; можно понимать отдѣльныя мысли и не понимать ихъ зависимости, взаимной связи, цѣлаго, представляющаго систему мыслей. Съ другой стороны, школа не можетъ довольствоваться однимъ пассивнымъ пониманіемъ; чтобы убѣдиться, понимаютъ ли дѣти и какъ именно понимаютъ читаемое, она должна требовать отъ нихъ отчета о прочитанномъ, отчетливаго словеснаго выраженія ихъ

пониманія. Чтобы довести ихъ до пониманія, она должна пользоваться, какъ единственнымъ для этого средствомъ, разговоромъ, возбуждающимъ дѣтскую мысль къ самодѣятельности.—Имѣя постоянно въ виду эти положенія, учитель долженъ:

1) Обращать вниманіе *на отдѣльныя слова* въ каждомъ предложеніи и для уясненія ихъ смысла, если онъ непосредственно не очевиденъ, указывать синонимы ихъ, слова подобозначащія и противоположныя по смыслу, объясняя, по возможности, самые оттѣнки смысла въ словахъ подобозначащихъ и употребленіе тѣхъ или другихъ изъ этихъ словъ въ извѣстныхъ случаяхъ.

2) Останавливаться на смыслѣ *цѣлаго предложенія* и уяснять ученикамъ, о комъ или о чемъ идетъ рѣчь и что именно говорится о главномъ предметѣ въ предложеніи.

3) Указывать *связь между мыслями* въ ближайшихъ другъ къ другу предложеніяхъ, *внѣшнюю* (послѣдовательности мѣстной или хронологической), или *внутреннюю* (причины и дѣйствія, цѣли и средства и т. п.), или *ту и другую вмѣстѣ*, смотря по тому, какая находится между ними [1]); указывать *главную мысль* статьи или общій предметъ ея и мысли второстепенныя, частныя; указывать *порядокъ* мыслей въ цѣлой статьѣ или ея главныя части и ихъ послѣдовательность.

4) Объясненіе читаемаго продолжать до тѣхъ поръ, пока учитель изъ отвѣтовъ учениковъ не увидитъ, что всѣ они достаточно поняли и отдѣльныя слова читаемой статьи, и частныя мысли, и связь ихъ между собою. Лучше прочитать немного, но съ дѣйствительною пользою для всѣхъ, нежели много, но безъ пользы хотя бы для нѣкоторыхъ.

5) Объясненіе учителя необходимо должно имѣть четыре достоинства: *простоту, ясность, краткость и связность.*

6) Рѣчь человѣка захватываетъ всѣ душевныя силы человѣка: она есть выраженіе не только его *ума, но и чувства и вообра-*

---

[1]) Напримѣръ, въ одной изъ басенъ Крылова „Ворона и Курица“ говорится: „когда смоленскій князь противу дерзости искуствомъ вооружась, ванадаламъ новымъ сѣть поставилъ и на погибель имъ Москву оставилъ; тогда всѣ жители, и малый и большой, часа не тратя, собрался и вонъ изъ стѣнъ московскихъ поднялися, какъ изъ улья пчелиный рой“. Несомнѣнно, что между двумя событіями, описываемыми здѣсь, есть внѣшняя связь, именно, временная послѣдовательность; но въ то же время между ними есть и внутренняя связь, именно причинность; потому что оставленіе врагамъ Москвы было вмѣстѣ и причиною того, что жители Москвы оставили ее. Только авторъ обращаетъ вниманіе на внѣшнюю связь, ничего не говоря о внутренней.

женія. Поэтому, при объясненіи той или другой статьи, учитель имѣетъ возможность не только заставить размышлять ученика, но и возбудить чувство и направить его къ тому или другому нравственному дѣйствію.

7) При объясненіяхъ учителю отнюдь *не должно говорить одному*; напротивъ онъ долженъ, какъ можно чаще, обращаться съ вопросами къ ученикамъ и отвѣчать на эти вопросы лишь тогда, когда они сами не въ состояніи правильно отвѣтить на нихъ. Объяснительное чтеніе отличается отъ обыкновеннаго тѣмъ, что чтеніе здѣсь чередуется съ разговоромъ о прочитанномъ, который и ведетъ къ полному пониманію и усвоенію прочитаннаго и къ ясному, точному и складному выраженію этого пониманія. Но это не значитъ, что чтеніе сопровождается объясненіями со стороны учителя, а ученики только слушаютъ и поучаются. Въ начальномъ обученіи главными дѣйствующими лицами должны быть сами дѣти, и роль ихъ не должна ограничиваться однимъ воспріятіемъ того, что говоритъ учитель; его дѣло только возбуждать ихъ дѣятельность, руководить ею и направлять къ цѣли по плану, цѣлесообразно обдуманному. Учитель ставитъ вопросы съ цѣлію вызвать учениковъ на объясненіе прочитаннаго, если оно имъ понятно, а въ противномъ случаѣ—чтобы навести ихъ на пониманіе, помочь имъ добиться до пониманія усиліями собственнаго ума. Здѣсь получаетъ полное примѣненіе катихизическая и эвристическая форма преподаванія, которая пріучаетъ дѣтскую мысль работать самостоятельно, оказывая ей помощь только тамъ, гдѣ она необходима. Поэтому, въ тѣсной связи съ объяснительнымъ чтеніемъ должны стоять *устныя упражненія* и *бесѣды* учителя съ учениками *о прочитанномъ*.

Устныя упражненія пріучаютъ учениковъ пользоваться тѣмъ лексическимъ и фразеологическимъ запасомъ, какой пріобрѣтается ими путемъ чтенія въ связи съ объясненіемъ читаемаго. Упражненія этого рода представляютъ весьма разнообразныя формы. Главнѣйшими формами устныхъ упражненій въ рѣчи, предоставляющими ученику въ той или другой степени возможность проявить свою самодѣятельность, являются слѣдующія:

а) Простое изложеніе содержанія преимущественно эпическихъ произведеній въ томъ порядкѣ, какъ содержаніе это развивается въ самомъ произведеніи, причемъ положеніе это можетъ быть исполняемо или при помощи болѣе или менѣе частныхъ и общихъ

вопросовъ учителя, или по программѣ, систематически обнимающей въ формѣ понятій содержаніе передаваемаго.

б) Подробное изложеніе прочитаннаго со включеніемъ тѣхъ объясненій, какія были сдѣланы учителемъ при объяснительномъ чтеніи статьи.

в) Изложеніе существенныхъ частей содержанія съ опущеніемъ подробностей, которыя могли бы спутать разсказчика.

г) Изложеніемъ содержанія прочитаннаго по тѣмъ или другимъ логическимъ категоріямъ (напримѣръ, мѣста, времени, причины и дѣйствія, отношенія, свойствъ и проч.), вообще по плану, отличающемуся отъ порядка изложенія содержанія въ статьѣ.

Само собою понятно, что формы этого рода устныхъ изложеній находятся въ зависимости отъ содержанія и формы произведеній, служащихъ для нихъ матеріаломъ.

Устныя упражненія соединяются *съ бесѣдами учителя съ учениками* о прочитанномъ и по поводу прочитаннаго.

а) При передачѣ содержанія прочитанной статьи учитель предлагаетъ ученикамъ вопросы, которые относятся къ разнымъ частямъ прочитанной статьи, и на которые ученики должны отвѣчать своими словами, а не тѣми выраженіями, какія есть въ статьѣ, и полными предложеніями.

б) Предлагаетъ вопросы, которые, при связи съ главнымъ предметомъ бесѣды, заставляли бы учениковъ вспоминать прежде читанное и преподанное имъ.

в) Вызываетъ учениковъ на воспоминаніе вообще о видѣнномъ, слышанномъ, испытанномъ ими и на высказываніе своихъ сужденій о разныхъ предметахъ. Сужденія эти, большею частію заимствованныя дѣтьми отъ окружающихъ ихъ лицъ, не рѣдко могутъ быть невѣрны, вслѣдствіе необразованности, предразсудковъ и суевѣрій этихъ лицъ. Неправильные взгляды дѣтей учитель исправляетъ съ благоразумною осторожностію, не ослабляя въ дѣтяхъ откровенности съ нимъ и должнаго чувства уваженія къ старшимъ.

г) Для развитія *воображенія и естественнаго чувства прекраснаго*, учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на поэтическія стороны предметовъ, возбуждая въ дѣтяхъ ясные ихъ образы и живой интересъ къ нимъ. Съ бесѣдами должно соединяться поэтому и показываніе дѣтямъ картинокъ, относящихся къ пред-

мету бесѣды. Вообще каждая бесѣда должна состоять не изъ отрывочныхъ рѣчей о разныхъ сторонахъ предмета, но должна представлять нѣчто цѣльное, и потому должна быть, по крайней мѣрѣ, въ главномъ ходѣ ея, предварительно обдумана.

д) Имѣя въ виду всестороннее дѣйствіе на духъ учениковъ, учитель заботится о томъ, чтобы и рѣчи ихъ отличались не только *чистотою* общенароднаго русскаго языка и логическою *точностію*, но и запечатлѣвались *нравственнымъ характеромъ* дѣтской нелицемѣрной скромности, должнаго уваженія къ бесѣдующему съ ними учителю, а въ лицѣ его и ко всѣмъ старшимъ, и искренняго благоговѣнія, когда рѣчь касается предметовъ священныхъ. Лучшій и легчайшій способъ для такого усовершенствованія рѣчи дѣтей есть собственный примѣръ учителя, изъ устъ котораго не должно выходить ни одно гнилое слово.

Главная цѣль всѣхъ такихъ бесѣдъ, заключается, очевидно, въ томъ, чтобы содержаніе читаемаго и воспроизводимаго при этомъ учениками, каждый разъ приводилось въ живую связь со всѣмъ ихъ предшествовавшимъ образованіемъ, которое при этомъ, съ одной стороны, исправляется въ качественномъ отношеніи, съ другой, восполняется количественно: ибо недостаточно, чтобы ученики усвоили себѣ матеріалъ читаемыхъ статей; необходимо, чтобы между различными свѣдѣніями явилась связь, чтобы они расположились въ извѣстной системѣ.

§ 106. *Письменныя упражненія.* При *письменныхъ упражненіяхъ* учащихся преслѣдуются двѣ цѣли: 1) довести учащихся до умѣнья писать правильно въ орѳографическомъ и грамматическомъ отношеніяхъ и 2) освоить учащихся съ формами письменнаго изложенія и довести ихъ до умѣнья свободно пользоваться ими при встрѣтившейся въ томъ надобности.

Всѣ различные способы и пріемы обученія правописанію можно подвести подъ три вида: а) усвоеніе орѳографіи посредствомъ простаго безсознательнаго *навыка*, б) *диктовка* и наконецъ, в) *обученіе посредствомъ правилъ.*

Первая, низшая ступень упражненій въ письмѣ есть *копировка.*

Списываніе съ книги, или *копировка*, есть одно изъ дѣйствительныхъ средствъ къ пріобрѣтенію навыка въ орѳографіи и разстановкѣ знаковъ препинанія. При списываніи дитя гораздо внимательнѣе всматривается въ каждое слово, въ каждую букву

и знакъ, чѣмъ при чтеніи, когда вниманіе болѣе обращается на смыслъ словъ, а не на ихъ начертаніе. Впрочемъ, пріемъ этотъ, по существу своему, мало имѣетъ въ себѣ педагогическаго, развивающаго значенія, однако же въ пріобрѣтеніи умѣнья, особенно въ раннемъ дѣтскомъ возрастѣ, онъ имѣетъ свои добрыя стороны, именно, помогаетъ усвоить техническую сторону правописанія. „Грамматическая правильность", говоритъ Ушинскій, „достигается именно въ раннемъ возрастѣ, въ первые годы ученья, когда человѣкомъ легко и удобно усвояются тѣ многочисленные *привычки* и *навыки*, которые составляютъ *основу* правильной рѣчи и правильнаго письма. Грамматическая правильность рѣчи изустной и письменной есть не только *знаніе*, но и *привычка*, или, лучше сказать, очень сложная и обширная система мелочныхъ навыковъ выражать свои мысли правильно въ рѣчи и на письмѣ. Для грамотности мало того, чтобы человѣкъ зналъ грамматическія правила (а ихъ множество), но необходимо, чтобы онъ привыкъ мгновенно выполнять ихъ. Привычки же, и особенно такія мелочныя и сложныя, пріобрѣтаются успѣшно и укореняются глубоко только въ самой ранней молодости" [1]).

Общеизвѣстный фактъ, что не получившіе образованія писцы пріучаются, переписывая дѣловыя бумаги, къ правильной орѳографіи, разстановкѣ знаковъ препинанія и даже пріобрѣтаютъ навыкъ къ составленію бумагъ, какъ нельзя лучше говоритъ въ пользу копировки.

Но, допуская этотъ способъ изученія орѳографіи, не нужно упускать изъ виду его слабыхъ сторонъ. Онъ представляетъ самый низшій видъ обученія, такъ какъ здѣсь не приводятся въ сознаніе основанія правописанія. Кромѣ того, копировка во всякомъ случаѣ есть пріемъ *чисто-механическій*, слѣдовательно, не только не развивающій, но даже отупляющій, особенно если списывается оригиналъ буква за буквою. Наконецъ, способъ этотъ требуетъ слишкомъ много времени и труда и все таки не можетъ дать навыка твердаго и разумнаго.

Отсюда вытекаетъ требованіе: на помощь навыку, вообще необходимому, призывать правила и разъясненія, облегчающія и ускоряющія навыкъ.

Диктовка составляетъ вторую ступень упражненія въ письмѣ. Она преслѣдуетъ ту же цѣль, что и копировка, но вмѣстѣ съ

---

[1]) Руковод. къ преподав. по „Родному Слову, ч. II. К. Ушинскій. Стр. 6.

тѣмъ служитъ и упражненіемъ въ слогѣ. Кромѣ того, копировка пріучаетъ правильно писать по зрѣнію, — переводить видимые знаки на письменные, а диктовка — правильно писать по слуху, — слышимые звуки переводить на письменные. Всѣ способы диктовки легко подводятся подъ два вида: диктовка *статарная* и *курсорная*; статарная предваряетъ ошибки, курсорная же имѣетъ цѣлію провѣрить либо степень усвоенія орѳографическихъ правилъ, либо успѣхи въ грамотности. Статарной диктовкой можно занимать дѣтей вмѣстѣ съ первымъ чтеніемъ. Сначала дѣти сличаютъ, подъ руководствомъ учителя, каждое напечатанное слово читаемой статейки съ его произношеніемъ и подчеркиваютъ тѣ звуки, которые пишутся иначе, чѣмъ выговариваются; потомъ пройденное такимъ образомъ диктуется ученикамъ. Послѣ того, какъ дѣти навыкнутъ сличать начертаніе словъ съ ихъ произношеніемъ, учитель предоставляетъ имъ самостоятельно приготовить такимъ образомъ указанную статейку, которая потомъ диктуется въ классѣ. Высшая ступень статарной диктовки состоитъ въ томъ, что учитель читаетъ предложеніе, заставляетъ повторить его изустно, разставить знаки препинанія, объяснить орѳографію словъ, въ которыхъ можно предполагать со стороны учениковъ ошибку, и затѣмъ ученики уже пишутъ продиктованное предложеніе.

При этомъ, въ высшей степени важно наблюдать, чтобы ученики съ самаго начала не дѣлали ошибокъ; а это возможно лишь подъ тѣмъ условіемъ, если учитель не будетъ допускать ихъ до этого, и будетъ предупреждать самую возможность ошибокъ, пріучая дѣтей въ сомнительныхъ случаяхъ предварительно спрашивать, какъ пишется извѣстное слово, и не писать ни одного слова безъ знанія того, какъ его слѣдуетъ написать.

„Диктуетъ учитель такъ: скажетъ слово и тотчасъ требуетъ чтобы нѣсколько учениковъ разложили его на буквы: ученикъ долженъ всякій разъ отчетливо знать подрядъ всѣ буквы слова, которое будетъ писать и съ самаго начала не дѣлать *ни одной ошибки*. Чрезъ это мы, вопервыхъ пріучаемся вдумываться въ каждое слово, а, во вторыхъ, даемъ навыкъ въ правильномъ письмѣ. Навыкъ въ письмѣ главное: разъ, другой сдѣлавъ ту же ошибку, ученикъ навѣрно повторитъ ее снова; надо, по возможности, совсѣмъ не допускать его до ошибокъ. При этомъ, конечно, понемногу приводятся въ сознаніе и грамматическія

правила: учитель сначала обращаетъ особенное вниманіе на различіе буквъ въ произношеніи и письмѣ [1]).

Диктовка *курсорная* съ пользою употребляется лишь въ томъ случаѣ, когда заключаетъ въ себѣ примѣры на изученныя правила и такимъ образомъ бываетъ контролемъ заученнаго. Диктовка производится неспѣшно и внятно; но не слѣдуетъ, какъ это дѣлаютъ нѣкоторые, употреблять усилій выговаривать слова такъ, какъ они пишутся; это значило бы развивать лишь слухъ и оставлять въ покоѣ соображеніе. Пусть учитель диктуетъ такъ, какъ говоритъ; ученикъ самъ долженъ знать, какъ написать сказанное ему, и онъ будетъ напрягать при этомъ не только вниманіе, но и соображеніе и память. Разлагая слово на звуки, ученики узнаютъ, что говорится *доброва*, а пишется *добраго*, говорится *одьватца*, а пишется *одѣваться*. Грамотный человѣкъ, вовсе не думая, по привычкѣ, пишетъ *добраго*, когда слышитъ *доброва*; чѣмъ раньше пріобрѣтается такая привычка, тѣмъ лучше. Правильное письмо, въ сущности, есть не что иное, какъ рядъ подобныхъ привычекъ.

При диктовкѣ слѣдуетъ, по возможности, облегчать трудъ учениковъ и не накоплять множества трудностей заразъ. Содержаніе диктуемаго должно быть вполнѣ понятно и доступно ученикамъ; большая часть словъ должна быть извѣстна, и словъ съ неизвѣстными еще особенностями правописанія должно быть немного. Каждое отдѣльное слово должно произносить внятно, но по одному разу, потому что повтореніе слова нѣсколько разъ будетъ пріучать дѣтей къ невнимательности: зная, что продиктованное слово они еще услышатъ, и притомъ не разъ, они будутъ разсчитывать на эту помощь и будутъ слушать лѣниво и разсѣянно. Остановка и повтореніе умѣстны только тамъ, гдѣ есть дѣйствительная трудность. Въ такихъ случаяхъ полезно даже спросить кого-либо изъ учениковъ, *какъ* онъ напишетъ продиктованное слово; но послѣ такого разъясненія необходимо требовать, чтобы ошибки уже ни у кого не было. Краткія предложенія всего лучше внятно произносить разомъ, такъ чтобы ученики воспринимали каждое такое предложеніе, какъ одно цѣлое, и въ этомъ видѣ запоминали не одни только слова, но и мысль предложенія.

---

[1]) В. Водовозовъ; Книга для учителей. 1875. Стр. 34.

Продиктованное нужно исправлять въ классѣ и не иначе, какъ при участіи въ томъ самихъ учениковъ: чѣмъ больше при этомъ будетъ вызываться ихъ самодѣятельность, тѣмъ лучше. Въ этихъ видахъ, учитель заставляетъ учениковъ самихъ нѣсколько разъ и вслухъ перечитать написанное. Ошибка возможна и при вниманіи; но пусть ученикъ всмотрится самъ въ свое письмо и убѣдится, что въ немъ нѣтъ ошибокъ. Тогда для него интереснѣе будетъ и самое исправленіе ошибокъ. Если въ написаніи какого нибудь слова сдѣлана ученикомъ ошибка, и онъ самъ ея не замѣчаетъ, ошибку исправляетъ тотъ изъ учениковъ, который ее укажетъ, давая знать учителю о своемъ желаніи принятымъ для того въ школѣ условнымъ знакомъ (напримѣръ, поднятіемъ вверхъ руки), или тотъ, кого назоветъ учитель. Исправляя ошибку, ученикъ говоритъ каждый разъ правило, на которомъ основывается исправленіе. Надобно наблюдать, чтобы въ исправленіи диктовки участвовалъ весь классъ, хотя бы каждому ученику пришлось исправить не болѣе одной ошибки. Когда дѣти знаютъ, что отъ каждаго потребуютъ отчета не только въ его собственной, но и чужой диктовкѣ, они слѣдятъ за ходомъ занятій съ напряженнымъ вниманіемъ, весь классъ работаетъ, исправленіе производится быстро, бодро и успѣшно. Затѣмъ каждый ученикъ замѣченныя у него ошибки записываетъ для того, чтобы избѣгать ихъ на будущее время. Наконецъ, учитель пріучаетъ дѣтей держать свои тетради въ чистотѣ и опрятности, обращаетъ вниманіе на количество ошибокъ и поощряетъ усилія учениковъ къ тому, чтобы ошибокъ съ каждымъ разомъ было меньше.

Для того, чтобы диктовка достигала своей цѣли—научить правописанію, необходимо вести ее *методически*, т. е. поставить опредѣленную цѣль—элементарное знаніе орѳографіи, раздѣлить ее на ступени и шагъ за шагомъ подвигаться впередъ, не объясняя и не требуя отъ ученика всего разомъ. Выборъ матеріала для диктовки долженъ быть сдѣланъ вполнѣ цѣлесообразно, при чемъ нужно имѣть въ виду, чтобы статьи или примѣры не были длинны, не заключали въ себѣ множества новыхъ правилъ, а каждый разъ—одно, много два—три, и чтобы въ каждой новой статьѣ не было такихъ правилъ, которыя еще недоступны для разъясненія. Воспринимая одно—два новыхъ правила въ каждомъ новомъ упражненіи, ученики будутъ въ состояніи основательно усвоить ихъ, а при повторительныхъ упражненіяхъ научатся примѣнять ихъ къ дѣлу. При соблюденіи этихъ условій,

диктовка даетъ ученикамъ возможность постепенно и практически усвоить правила правописанія и утвердиться въ нихъ частымъ повтореніемъ и упражненіемъ, что весьма важно. *Знать* правила въ правописаніи еще недостаточно; нужно еще *упражняться* въ примѣненіи ихъ, а диктовка служитъ для этого надежнымъ средствомъ.

§ 107. *Ознакомленіе съ синтаксическими, орѳографическими и другими грамматическими правилами практическимъ способомъ,—при диктовкѣ особенно.* Высшую ступень обученія и упражненій учениковъ въ орѳографіи составляетъ *методъ обученія посредствомъ правилъ*, гдѣ ученикъ пишетъ каждое слово уже сознательно, на основаніи грамматическихъ законовъ, разъясненныхъ учителемъ. При этомъ нельзя не согласиться съ тѣми педагогами, которые порицаютъ всякое сообщеніе правилъ правописанія безъ системы, а какъ придется [1]). Съ другой стороны нужно отвергнуть всякую попытку выучить ученика правильно писать, не ознакомивъ его, хоть сколько-нибудь, съ грамматикою. Мы видѣли, что для наученія правильной орѳографіи можно пользоваться списываніемъ (копировка) съ книги: но путь этотъ очень длиненъ и невѣренъ: нужно употребить многіе годы, чтобы ученикъ научился правильно писать, употребляя одно это средство. Далѣе, диктовка можетъ научить ученика правописанію. Это совершенно вѣрно; но только диктовка, правильно, методически веденная, можетъ дать хорошіе результаты. Положимъ мы будемъ диктовать въ классѣ возможно чаще; но если диктовка будетъ вестись безъ правилъ, то ученики будутъ дѣлать ошибки, учитель будетъ исправлять ихъ, и эти же ошибки снова появятся завтра въ тетрадяхъ учениковъ. Поэтому диктовка, какъ и списываніе съ книги должны быть употребляемы только какъ средство закрѣпить въ умѣ ученика правила правописанія, которыя извлечены практическимъ путемъ чрезъ разборъ статей для чтенія. Но сколько бы мы не дѣлали разборовъ словъ при чтеніи, сколько бы ни упражняли учениковъ въ письмѣ подъ диктовку, они все еще не утвердятся въ правописаніи, потому что словъ въ языкѣ и ихъ видоизмѣненій множество, нѣкоторыя очень

[1]) „Одни отрывочныя правила, замѣчаетъ С. Миропольскій, тоже не помогутъ дѣлу, потому что, усвоенныя безъ порядка и связи, они скоро улетучатся, да и сами по себѣ будутъ представлять безсвязное хаотическое знаніе, мало примѣнимое къ дѣлу. И такъ, система необходима, но въ то же время и недоступна для нашихъ школъ". С. Миропольскій, Обученіе письму въ начальной школѣ. 1878. Стр. 72.

рѣдко встрѣчаются, и нѣтъ возможности отдѣльно запомнить правописаніе каждаго. Отсюда является необходимость отысканія общихъ законовъ и правилъ правописанія, или *теоріи правописанія*. Поэтому, въ настоящее время педагоги пришли къ убѣжденію, что въ начальной школѣ ознакомленіе учениковъ съ грамматикою необходимо, что его слѣдуетъ вести рядомъ съ правилами правописанія, и вести это дѣло путемъ практическимъ, а не заучиваніемъ. Говоря иначе, грамматику нужно изучать въ начальной школѣ путемъ *синтетическимъ*; переходя отъ примѣровъ къ выводу правила и потомъ снова подкрѣпляя правило рядомъ примѣровъ.

„Система предметовъ знанія“, говоритъ С. Миропольскій, „можетъ быть двоякая: *научная*, объективная, и *педагогическая* или школьная, субъективная. Правда, что мы не имѣемъ возможности (въ начальной народной школѣ, разумѣется) изучать грамматику научно-систематически, но это еще не лишаетъ насъ возможности *систематизировать* обученіе педагогически. Прекрасный опытъ такой систематизаціи въ примѣненіи къ правописанію сдѣланъ покойнымъ Ушинскимъ въ 3-й части его „Роднаго Слова“ [1]).

„Такъ какъ грамматика“, говоритъ Ушинскій, „есть результатъ наблюденій человѣка надъ собственнымъ языкомъ, а не языкъ — результатъ грамматики, то самый раціональный пріемъ изученія грамматики будетъ такой, при которомъ стараются обратить вниманіе дитяти на то, какъ оно говоритъ, и только руководятъ его наблюденіемъ надъ тѣми грамматическими законами, которымъ онъ безсознательно поддается въ своей рѣчи, усвоенной подражаніемъ, но созданной самосознаніемъ. Руководство наставника при этомъ, безъ сомнѣнія, необходимо: предоставленное самому себѣ дитя, конечно, не сдѣлаетъ никакихъ наблюденій надъ такимъ сложнымъ обширнымъ и, притомъ, невидимымъ явленіемъ, какимъ представляется человѣческое слово во всей его исторической и логической организаціи. Но при этомъ руководствѣ должно, сколько возможно болѣе, оставлять самостоятельности ученику“.

„На обязанности наставника, а также и учебника, руководящаго самосознаніемъ дитяти, лежитъ подбирать такъ явленія

---

[1]) Миропольскій „Обученіе письму въ нач. школѣ“. Стр. 72.

слова, чтобы дитя постепенно переходило отъ явленій простыхъ къ явленіямъ сложнымъ и употребляло выводы, сдѣланные имъ изъ прежнихъ наблюденій, для уясненія новыхъ и болѣе сложныхъ явленій".

„Внѣшняя цѣль изученія отечественной грамматики состоитъ въ пріученіи дитяти къ грамматически правильному выраженію своихъ мыслей изустно и преимущественно на письмѣ. И это дѣло не можетъ быть откладываемо, потому что дитя, чѣмъ долѣе пишетъ неправильно, тѣмъ труднѣе потомъ отвыкаетъ отъ ошибокъ" [1]).

Планъ занятій грамматикою и правописаніемъ путемъ практическихъ работъ можетъ идти со слѣдующею постепенностію: 1) На первомъ мѣстѣ должно стоять доступное начинающимъ перечисленіе и названіе знаковъ препинанія и вмѣстѣ съ тѣмъ доступное ученикамъ объясненіе употребленія этихъ знаковъ, напримѣръ, ставленіе точки тамъ, гдѣ рѣчь совершенно оканчивается, двоеточія—тамъ, гдѣ слѣдуетъ чья либо рѣчь. Чужія слова также отмѣчаются съ обѣихъ сторонъ вносными знаками или кавычками. Объясненіе закрѣпляется рядомъ примѣровъ, которые диктуются ученикамъ. 2) Чтобы ученики правильно писали слова, которыя диктуетъ учитель, они должны повторять каждое слово, которое учитель произноситъ. Въ случаѣ встрѣчи словъ затруднительныхъ, они должны произнести слово по слогамъ и разложить каждый слогъ на буквы, какъ объ этомъ сказано выше. Учитель иногда заставляетъ учениковъ, прежде чѣмъ они напишутъ слово, перечислять подробно буквы, какія они напишутъ. При этомъ учитель передаетъ главнѣйшія правила объ употребленіи прописныхъ буквъ и о раздѣленіи словъ при переносѣ извѣстной части ихъ въ другую строку. Вообще нужно на первыхъ же порахъ смотрѣть за тѣмъ, чтобы ученики не дѣлали ошибокъ въ буквахъ, не писали *адинъ* вмѣсто *одинъ*. 3) Для того, чтобы ученики писали правильно буквы гласныя, учитель приступаетъ къ объясненію удареній надъ слогами и возможности измѣнять слова такъ, что удареніе перейдетъ съ одного слога на другой — сомнительный. Чтобы повѣрить себя, правильно-ли я произношу гласную букву, нужно измѣнить встрѣтившееся слово такъ, ттобы удареніе падало на сомнительный слогъ, и тогда сомнительное слово объяснится само собою; напримѣръ: виселый—весело, же-

[1]) Руков. къ препод. по „Родному Слову". К. Ушинскаго 25—27,

лѣю—жаль, и тому под. Нѣкоторыя слова произносятся одинаково, но имѣютъ не одинаковое значеніе, и потому пишутся различно (миръ, міръ). Учитель долженъ указать ученикамъ и эти слова, тѣмъ болѣе, что ихъ въ русскомъ языкѣ немного, и объяснить значеніе ихъ и различіе между ними. Относительно вообще употребленія буквы *и* и буквы *і* правило легко можетъ быть сообщено въ началѣ же упражненій. 4) Употребленіе буквъ *ъ* и *е* въ концѣ именъ существительныхъ, которое узнается по вопросамъ: „гдѣ“ и „куда“ или „что?“ Въ первомъ случаѣ ставится въ концѣ слова *ъ*, въ послѣднемъ *е*. Диктовка примѣровъ на это правило: Я былъ въ *полѣ*, а завтра поѣду въ *поле* опять. Кто въ *морѣ* не бывалъ, тотъ Богу не маливался. Корабль сбросилъ грузъ въ *море*. Правила: а) когда писать *ъ* и *ь* въ серединѣ словъ (съигралъ, семья, раньше, объявили); б) какъ отличать сомнительныя буквы въ словахъ, въ которыхъ употребляются въ устной рѣчи одни согласныя вмѣсто другихъ (твердыя вмѣсто мягкихъ), напримѣръ: лошать, лафка, лехкій, нохти, посредствомъ измѣненія окончаній подобныхъ словъ (лошади, лавокъ, легокъ, ноготь); в) правило употребленія на вопросъ „какого?“ именъ прилагательныхъ съ окончаніями на *аго*, *яго*, *ого*, а не *ова*, *ава* (добраго, а не доброва, синяго, а не синева, другаго, а не другова); г) употребленіе буквы *ъ* въ склоненіи словъ: кто, что, тотъ весь (кѣмъ, чѣмъ, тѣмъ, всѣмъ, всѣ, всѣхъ и т. д.), д) употребленіе буквы *ъ* на вопросы: „что ты дѣлалъ?“ „что дѣлать?“ когда въ концѣ слышится: *лъ*, *ть* (пѣлъ, видѣлъ, глядѣлъ, сидѣть, хотѣть); е) объясненіе, когда ставятся знаки: вопросительный, восклицательный и тире. Знакъ вопросительный ставится, когда кого кто спрашиваетъ (Что ты дѣлаешь? Куда мы пойдемъ?). Знакъ восклицательный ставится, когда кто зоветъ другаго (Господи! избави насъ отъ бѣды); тире ставится, когда пропущено какое либо слово (Гляжу—летятъ журавли, смотримъ—пожаръ), или когда мы беремъ во вниманіе разомъ все, нами прежде сказанное (Овцы, лошади, коровы, козы—все это называется домашнимъ скотомъ); ж) употребленіе запятой и точки съ запятой. 6) Болѣе систематическія правила о буквѣ *ъ*. а) Гдѣ слышится звукъ ё, тамъ никогда не пишется *ъ*, а е (елка, ершъ, ежъ, все таки, ждетъ, идетъ, теплый, пойдемъ, бичевка, еще, ее). Исключенія (цвѣлъ, пріобрѣлъ, звѣзды, гнѣзда, сѣдла; б) на вопросы: „кому, къ кому или къ чему, почему“ и иногда на вопросъ „когда“, въ концѣ словъ ставится *ъ* (даю

кормъ коровъ; наклонился къ землѣ, говоритъ волкъ лисѣ, о рождествѣ, о масляницѣ, идемъ по дорогѣ); в) при сравненіи пишется *ѣе* (чернѣе, болѣе); г) слово „нѣтъ“ всегда пишется чрезъ *ѣ*, слово „ѣмъ“ „ѣсть“ пишется чрезъ *ѣ* (зубы есть, да нечего ѣсть), равно какъ и слово „ѣхать“ (ѣду, ѣду — не свищу, а пѣдетъ — не спущу. д) Въ словахъ: „нѣкто, нѣчто, нѣкоторый, нѣкогда“ пишется *ѣ*. Когда же *нечто* стоитъ съ словомъ *иное* и составляетъ съ нимъ выраженіе: „не что иное“ или „не иное что“, то пишется раздѣльно и чрезъ *е*. Равно слово нѣкогда,— когда оно означаетъ: „когда то“ „въ какое-то время“ — пишется чрезъ *ѣ*, „когда же означаетъ: „у меня нѣтъ времени, мнѣ недосугъ“,— пишется чрезъ *е* (Мнѣ некогда съ тобой балясы точить; я занятъ). 7) Употребленіе буквы ъ: а) ъ пишется въ концѣ словъ: пишешь, думаешь и вообще когда спрашивается: *что дѣлаешь?* Когда хотимъ повѣрить себя, такъ ли должны написать заданное слово, нужно сдѣлать себѣ какой либо вопросъ; если вопросъ подойдетъ къ слову, пиши на концѣ ъ. Напримѣръ, *ищешь*—что ты дѣлаешь? пишешь, свищешь, пашешь, спишь. б) Этотъ же вопросъ идетъ и къ словамъ: боюсь, учусь, тружусь, у которыхъ на концѣ тоже ставится ъ. Въ такомъ случаѣ данное слово будетъ отвѣтомъ на вопросъ: *что дѣлаешь?* Грѣюсь, смѣюсь; сажусь, парюсь. в) Въ срединѣ словъ ъ ставится рѣдко, но тотчасъ можно узнать, если эту букву пропустимъ, стоитъ только правильно прочитать, что написали, и ошибка сама собою обнаружится, напримѣръ, слово *кутья* безъ ъ будетъ *кутя*, *семья* безъ ъ—будетъ *семя*, *бадья* безъ ъ— будетъ *бадя*. г) На концѣ словъ *лечиться, бояться* и имъ подобныхъ нужно писать *ься*, а не *ся* или *ца*, какъ это слышится въ простомъ выговорѣ (лечитца, боятца). Нѣкоторые практики совѣтуютъ для отличія, какъ написать—*лечится* или *лечиться*, прибавлять къ данному слову „*будемъ*“ напримѣръ, лечить ся: но къ словамъ: *онъ лечится* нельзя прибавить *будемъ*.

Всѣ эти и подобныя объясненія должны быть выводимы непремѣнно практически при объяснительномъ чтеніи и тотчасъ же подтверждаемы или, такъ сказать, закрѣпляемы въ умѣ диктовкой отрывковъ изъ разсказовъ, въ которыхъ найдется по возможности большее количество примѣровъ на выводимое и изучаемое правило. Примѣры для этого учитель, привыкшій къ своему дѣлу, не затруднится пріискать въ возможно большемъ количествѣ, для чего, конечно, онъ долженъ готовиться къ каждому уроку.

Высшую ступень особыхъ орѳографическихъ занятій составляетъ писаніе на память чего-либо заученнаго наизусть, или диктуемаго учителемъ. Для того, чтобы ученики не дѣлали, особенно при началѣ этого вида упражненій, слишкомъ много ошибокъ, слѣдуетъ предварительно обращать ихъ вниманіе на орѳографическія трудности въ назначенной для писанія наизусть или подъ диктовку статьѣ. Вообще при каждомъ упражненіи лучше предварительными замѣчаніями *предупреждать* ошибки, нежели послѣ исправлять ихъ, какъ объ этомъ уже сказано. Ученикъ прилагаетъ къ дѣлу только что узнанное правило съ удовольствіемъ, между тѣмъ какъ частое указаніе ошибокъ естественно непріятно для него и заставляетъ его преувеличенно представлять трудности орѳографіи, да и для учителя тягостно. Учитель долженъ одобрять учениковъ при этихъ занятіяхъ, какъ и при всякихъ другихъ вообще, и дѣлать исправленія терпѣливо и съ настойчивостію.

Ознакомленіе учениковъ народной школы съ грамматикою необходимо для нихъ въ особенности потому, что безъ знанія грамматики неизбѣжны затрудненія не только въ употребленіи письменнаго языка, но и въ пониманіи его, хотя объемъ такихъ разъясненій въ народной школѣ долженъ быть на столько великъ, на сколько важнѣйшія правила грамматики могутъ быть переданы въ ней путемъ *практическихъ упражненій*. При этомъ, сообщая ученикамъ народной школы грамматическія правила, учитель долженъ держаться не научнаго метода, *а педагогическаго*, восходя отъ простѣйшаго къ болѣе сложному и трудному, отъ конкретнаго къ отвлеченному, отъ примѣровъ къ правилу, а отнюдь не ограничиваясь одними теоретическими положеніями.

Въ началѣ ознакомленіе учениковъ съ грамматикою соединяется съ объяснительнымъ чтеніемъ, частію съ бесѣдами о прочитанномъ, преимущественно же съ упражненіемъ въ орѳографіи. На первыхъ порахъ грамматическія разъясненія дѣлаются изрѣдка, потомъ чаще, и наконецъ для нихъ можетъ посвящаться часть времени особо отъ другихъ занятій.

При объяснительномъ чтеніи учитель, между прочимъ, пріучаетъ учениковъ различать подлежащее и сказуемое, а далѣе опредѣленія и дополненія. Сначала онъ не употребляетъ этихъ терминовъ, но послѣ нѣсколькихъ упражненій учениковъ въ отысканіи то подлежащаго, чрезъ сказуемое, то наоборотъ—сказуе-

маго чрезъ подлежащее (*собака бѣжитъ*—о комъ говорится? что говорится о собакѣ; или *бѣжитъ*; кто бѣжитъ? и т. п.), называетъ эти части предложенія принятыми терминами и представляетъ краткое ихъ опредѣленіе. Тоже и съ другими частями простаго предложенія. Въ то же время при орѳографическихъ упражненіяхъ учитель диктуетъ подлежащія прочитанныхъ предложеній и заставляетъ учениковъ пріискать къ нимъ сказуемыя, или наоборотъ. Не лишне по временамъ, для большаго возбужденія вниманія учениковъ и для развитія ихъ судительной силы, диктовать имъ нѣсколько подлежащихъ и сказуемыхъ въ разбивку; ученики должны потомъ приводить ихъ въ порядокъ, а недостающія подлежащія и сказуемыя дополнять (напримѣръ: люди, летаетъ, зеленѣетъ, муха, ходятъ, золото и т. п.).

Примѣры вообще должны и *предшествовать* сообщенію ученикамъ извѣстнаго правила и *слѣдовать* за нимъ. Чѣмъ болѣе будетъ примѣровъ, тѣмъ крѣпче запечатлѣется въ умѣ учениковъ самое правило, тѣмъ надежнѣе они будутъ слѣдовать ему впослѣдствіи, о чемъ особенно должно заботиться.

Общею исходною точкою всѣхъ грамматическихъ разъясненій должно быть *предложеніе*. Въ педагогическомъ отношеніи поступать иначе неестественно: мы никогда не употребляемъ въ рѣчи безсвязнаго ряда существительныхъ или прилагательныхъ, но всегда говоримъ предложеніями, хотя они бываютъ въ различной степени развиты. Эта данная, естественная и знакомая дѣтямъ форма рѣчи и должна быть прежде всего уяснена дѣтямъ въ ея главныхъ частяхъ и видахъ. Для пріученія ихъ легче владѣть ею полезно заставлять дѣтей обращать утвердительныя предложенія въ отрицательныя, противоположныя или подобныя (онъ виновенъ—невиноватъ, не правъ), положительныя въ вопросительныя, и на оборотъ, въ особенности же дополнять недостающія главныя части во встрѣчающихся въ книгѣ неполныхъ предложеніяхъ и выражаться обыкновенно полными предложеніями.

По усвоеніи дѣтьми понятій о частяхъ предложенія и его видахъ, учитель обращаетъ вниманіе учениковъ на грамматическія измѣненія встрѣчающихся въ предложеніи словъ или *флексіи* и знакомитъ ихъ съ этимологическими терминами. Для этого полезно измѣнять флексіи въ извѣстномъ предложеніи такъ, что оно получаетъ другой смыслъ или вовсе теряетъ его (напримѣръ: отецъ говоритъ сыну, сынъ говоритъ отцу, отцемъ говорятъ сына,

отца говорятъ сыномъ и т. п.). Изъ этого ученики увидятъ, какъ важно окончаніе словъ. Въ то же время слѣдуетъ упражнять дѣтей въ перестановкѣ тѣхъ же словъ въ извѣстномъ предложеніи и въ измѣненіи флексій, неизмѣняющемъ смысла предложенія (Богъ сотворилъ міръ, міръ сотворенъ Богомъ), чтобы пріучить ихъ къ естественному построенію рѣчи, согласно съ логическимъ смысломъ и требованіями благозвучія, и къ логическому ударенію при произношеніи.

Этимологическія формы каждаго языка уясняются, между прочимъ, чрезъ сравненіе съ соотвѣтствующими имъ формами другихъ языковъ. Въ народной школѣ доступное и прекрасное средство для этого представляетъ церковно-славянскій языкъ. Чрезъ сравненіе нѣкоторыхъ, по крайней мѣрѣ, главнѣйшихъ формъ русской и славянской этимологіи ученикамъ лучше уяснятся и тѣ и другія, и чрезъ то облегчится въ частности пониманіе книгъ церковно-славянскихъ. Такъ, въ отношеніи къ падежнымъ окончаніямъ въ нѣкоторыхъ словахъ должно быть обращено вниманіе на звательный падежъ единственнаго числа (Царю, Утѣшителю), чтобы ученики не смѣшивали съ (русскимъ) дательнымъ, на творительный множественнаго числа (дѣти, человѣки... *и съ человѣки поживе*) и другіе.

Но такъ какъ изъясненіе всѣхъ этимологическихъ формъ славянскаго языка потребовало бы слишкомъ много времени, то нужно пріучать учениковъ къ пониманію славянской рѣчи въ особенности путемъ логическаго разбора предложеній.

Впослѣдствіи, когда на занятія грамматикою можетъ быть удѣлено особое время, всѣ указанныя упражненія должны соединяться въ возможно полномъ логическомъ и этимологическомъ разборѣ избранныхъ мѣстъ изъ „Книги для чтенія“. Болѣе и болѣе освоивая учениковъ съ грамматикою, утверждая въ памяти ихъ ея правила и укрѣпляя ихъ навыкъ прилагать правила къ дѣлу, этотъ разборъ не мало содѣйствуетъ развитію мысли. Ограничиться соединеніемъ его съ объяснительнымъ чтеніемъ неудобно, потому что въ такомъ случаѣ или разборъ является слишкомъ отрывочнымъ, или вещественное объясненіе читаемаго должно будетъ уступить ему слишкомъ много мѣста.

Ознакомленіе учениковъ народной школы съ грамматикою можетъ быть закончено, по крайней мѣрѣ, съ нѣкоторыми изъ нихъ, — которыхъ учитель найдетъ къ тому способными, систе-

матическимъ краткимъ общимъ обзоромъ ея содержанія при помощи какого-либо учебника. Не представляя невыгодъ механическаго заучиванія непонятныхъ теоритическихъ положеній, такое обозрѣніе въ отношеніи къ способнѣйшимъ ученикамъ можетъ быть вдвойнѣ полезно, сосредоточивая разрозненныя свѣдѣнія и укрѣпляя мысль нѣсколько отвлеченной но посильной ей работой. „При нормальномъ ходѣ ученья, за практической первоначальной грамматикой, извлекаемой изъ разбора, должно слѣдовать систематическое повтореніе и дополненіе ея по какому-нибудь систематическому же учебнику, имѣющему уже гораздо болѣе философскаго историческаго элемента“, говоритъ покойный Ушинскій [1]). При этомъ грамматическій матеріалъ удобно раздѣлять на слѣдующія три ступени. Къ первой ступени могутъ быть отнесены слѣдующія статьи изъ грамматики: 1) *изъ синтаксиса:* простое предложеніе; виды его: нераспространенное и распространенное предложеніе, главныя и второстепенныя части его. Терминологія, относящаяся къ составу простаго предложенія и различеніе членовъ предложенія *по вопросамъ*. Предложеніе сложное: главныя и придаточныя предложенія. Достаточно ограничиться только подведеніемъ значенія придаточныхъ предложеній подъ вопросы членовъ главнаго предложенія, не касаясь образованія ихъ. 2) *Изъ этимологіи*: понятіе о всѣхъ частяхъ рѣчи и ихъ принадлежностяхъ на основаніи употребленія ихъ въ предложеніи. Понятіе объ измѣненіи частей рѣчи: склоненія и спряженія (по вопросамъ). Неизмѣняемыя части рѣчи. При методическомъ проведеніи этого курса необходимо имѣть въ виду слѣдующее: 1, прежде сообщенія учащимся понятія о предложеніи, имъ должны быть уяснены, путемъ анализа примѣровъ, понятія о предметѣ и его признакахъ; 2, свѣдѣнія о частяхъ рѣчи и ихъ принадлежностяхъ должны быть сообщаемы въ связи съ синтаксическимъ анализомъ рѣчи; напримѣръ, понятіе объ имени существительномъ въ связи съ подлежащимъ, понятіе объ имени прилагательномъ и его родовыхъ окончаніяхъ въ связи съ употребленіемъ этой части рѣчи въ значеніи опредѣленія и сказуемаго; понятіе о склоненіи именъ существительныхъ въ связи съ употребленіемъ ихъ въ значеніи дополненія и т. п.

Ко второй ступени обученія, въ связи съ повтореніемъ предъидущаго, могутъ быть отнесены слѣдующія статьи изъ

---

[1]) Тамъ же. Стр. 33.

грамматики.—*Изъ синтаксиса*: 1) Безличное предложеніе; главныя формы его выраженія. 2) Сложное предложеніе по способу подчиненія: а, полныя формы придаточныхъ предложеній, б, сокращенныя формы придаточныхъ предложеній. Въ связи съ этимъ отдѣломъ синтаксиса могутъ быть пройдены статьи о мѣстоименіяхъ, причастіяхъ и дѣепричастіяхъ. *Изъ этимологіи*; звуковой составъ слова: звуки и ихъ раздѣленіе; слоги. Окончаніе частей рѣчи (флексіи): склоняемыхъ и спрягаемыхъ. Времена и залоги. Образованіе измѣняемыхъ частей рѣчи.

Къ третьей ступени могутъ быть отнесены слѣдующія статьи изъ грамматики.—*Изъ синтаксиса*: слитное предложеніе. Сліяніе предложеній. Сложное предложеніе по способу сочиненія: логическія отношенія между сужденіями; значеніе союзовъ, нарѣчій, мѣстоименій; переходъ сочиненія въ подчиненіе, и обратно—подчиненія въ сочиненіе. Вводныя слова и вводныя предложенія. *Изъ этимологіи*: Измѣненія звуковъ гласныхъ и согласныхъ. Составъ слова и его части: корень, суффиксъ, окончаніе, приставка. Важнѣйшіе суффиксы частей рѣчи. Образованіе видовъ въ глаголѣ. Значеніе предложныхъ приставокъ.

Такое распредѣленіе грамматическаго матеріала пригодно для народной школы особенно въ томъ отношеніи, что, на какой бы ступени обученія учитель не остановился, ученики, по выходѣ изъ школы, будутъ имѣть *цѣльное* грамматическое знаніе на извѣстной его ступени.

§ 108. *Пріученіе къ изложенію своихъ мыслей въ письмѣ и другихъ формахъ словесныхъ произведеній, употребляющихся въ общежитіи.* Пріученіе къ самостоятельному изложенію своихъ мыслей въ письмѣ и другихъ формахъ словесныхъ произведеній составляетъ высшую ступень занятій роднымъ языкомъ въ народной школѣ. На этой ступени должны сходиться и даже завершаться всѣ предшествующія упражненія: безъ предшествующихъ упражненій обученіе самостоятельному изложенію мыслей было бы невозможно въ народной школѣ; съ другой стороны, всѣ эти упражненія не были бы особенно цѣнны, если бы они не завершались этимъ обученіемъ. Оно находится въ тѣснѣйшей связи съ главною цѣлію занятій грамотностію въ народной школѣ, и безъ него эта цѣль достигалась бы недостаточно, только наполовину.

Подъ обученіемъ самостоятельному изложенію мыслей въ народной школѣ должно разумѣть не обученіе учениковъ искус-

ственнымъ формамъ краснорѣчія, но освоеніе ихъ съ употребительнѣйшими формами дѣловой письменности настолько, чтобы они умѣли пользоваться ими при встрѣтившейся въ томъ надобности. Къ этой цѣли ведутъ уже отчасти и предшествующія упражненія, но непосредственно лишь въ отношеніи къ выраженію *отдѣльныхъ мыслей*, пріучая учениковъ къ ясному и точному обозначенію понятій и къ правильному построенію предложеній. Но какъ только имъ нужно выразить *цѣлый рядъ мыслей* о какомъ-либо болѣе или менѣе сложномъ предметѣ, то, при всей точности, ясности и правильности отдѣльныхъ предложеній, въ устной и особенно въ письменной рѣчи ихъ могутъ встрѣчаться недостатки другаго рода; неполнота содержанія, безпорядокъ въ ходѣ мыслей, несвойственный сущности предмета и цѣли рѣчи тонъ выраженій. Эти недостатки, безъ сомнѣнія, столь же важны, какъ и отсутствіе грамматической правильности языка. Необходимыя средства для устраненія такихъ недостатковъ заключаются прежде всего въ обогащеніи учениковъ вѣрными, положительными свѣдѣніями о предметахъ и въ правильномъ развитіи и направленіи ихъ способностей. Но болѣе прямымъ путемъ къ этому ведутъ нѣкоторыя особыя упражненія, собственно стилистическія.

Законъ, который особенно должно имѣть въ виду при обученіи изложенія своихъ мыслей, есть законъ *постепенности*. Въ основаніи всѣхъ вообще практическихъ упражненій учениковъ въ родномъ языкѣ, будутъ ли это устныя упражненія, или письменныя, должно лежать слѣдующее общее положеніе: занятія и работы учениковъ, вызываемыя подобнаго рода упражненіями, должны представлять постепенный переходъ отъ дѣятельности чисто *подражательной* къ дѣятельности *самостоятельной*, при чемъ на каждой ступени преподаванія та и другая форма дѣятельности должна чередоваться, но съ тѣмъ различіемъ, что на низшей ступени обученія перевѣсъ находится на сторонѣ дѣятельности подражательной, а на высшей ступени — на сторонѣ самостоятельной дѣятельности учениковъ. Отсюда вытекаетъ естественное требованіе—упражнять дѣтей въ рѣчи и письмѣ лишь о томъ, что уже извѣстно имъ, и настолько требовать отъ нихъ совершенства въ умственной работѣ, насколько оно доступно для нихъ на основаніи успѣховъ въ предшествующихъ имъ упражненіяхъ.

Стилистическія упражненія нѣкоторымъ образомъ предначи-

наются еще при упражненіяхъ въ орѳографіи: учитель можетъ писать самъ или диктовать только извѣстныя части сначала одного, а потомъ нѣсколькихъ предложеній, относящихся къ одному предмету, и заставлять учениковъ прибирать и прибавлять подлежащія къ сказуемымъ, и наоборотъ, иногда съ дополненіями и опредѣлительными словами. Чаще и естественнѣе они могутъ соединяться съ упражненіями грамматическими. По объясненіи ученикомъ извѣстнаго грамматическаго правила, учитель предлагаетъ придумать и написать нѣсколько предложеній, которыя бы относились къ указанному или извѣстному уже имъ предмету, представляя въ тоже время приложеніе объясненнаго правила. Когда то или другое правило сообщено ученикамъ при помощи многихъ примѣровъ, то и ученикамъ, по образу ихъ, не трудно привести новые, тѣмъ болѣе, что учитель, насколько то нужно, пособляетъ имъ въ этомъ трудѣ, направляя и поддерживая ихъ мысль вопросами. Но въ главныхъ своихъ видахъ стилистическія упражненія письменныя тѣснѣйшимъ образомъ примыкаютъ къ такимъ же устнымъ, о которыхъ мы говорили выше (§ 105). Въ связи съ этими послѣдними они и состоятъ:

1) Изъ различнаго рода воспроизведеній прочитанныхъ статей. Самый простой видъ этихъ упражненій, служащій переходомъ отъ прежнихъ грамматическихъ занятій къ работамъ высшаго порядка, есть *изложеніе прочитаннаго* въ формѣ полныхъ отвѣтовъ на вопросы. Это упражненіе слѣдуетъ провести не торопясь и во всей постепенности. Когда выбранный для этого матеріалъ прочитанъ и разъясненъ, учитель пишетъ на классной доскѣ рядъ вопросовъ, исчерпывающихъ всѣ подробности прочитанной статьи; ученики должны написать рядъ полныхъ отвѣтовъ, изъ которыхъ само собою составится связное изложеніе всей статьи. Для начала всего удобнѣе выбирать маленькіе разсказы и описанія и необходимо подготовлять отвѣты въ устной бесѣдѣ. Потомъ вопросы могутъ захватывать не каждую подробность отдѣльно, а по группамъ, при чемъ составленіе отвѣта, конечно, потребуетъ отъ дѣтей уже болѣе самостоятельной работы. Путемъ такого постепеннаго обобщенія вопросовъ слѣдуетъ довести учениковъ до самостоятельнаго письменнаго изложенія прочитаннаго уже безъ вопросовъ; но такое упражненіе можетъ быть исполнено удовлетворительно только послѣ цѣлаго ряда упражненій въ составленіи отвѣтовъ при постепенномъ обобщеніи вопросовъ.

Такимъ образомъ должно придти къ письменному изложенію прочитаннаго безъ вопросовъ, т. е. къ работѣ уже болѣе самостоятельной. Это изложеніе нужно начинать съ самаго подробнаго, потомъ сокращать и довести до голаго скелета статьи, т. е. до краткаго изложенія сущности ея. Такое упражненіе, удовлетворительно исполненное, показываетъ, что ученики понимаютъ, въ чемъ сущность статьи, что въ ней главное и что второстепенное [1]).

Если ученики въ состояніи исполнить подобную работу съ баснями, небольшими разсказами, то можно переходить къ упражненіямъ болѣе серьезнымъ, сообразно съ постепенностію ихъ чтенія, напримѣръ, къ статьямъ популярно-научнаго характера, естественно-историческимъ, географическимъ, историческимъ. Впослѣдствіи, когда уже видно будетъ, что ученики уже умѣютъ справляться съ матеріаломъ, который читаютъ, работа производится обратно: начинаютъ съ *плана*, составленіе котораго требуетъ прежде всего указанія главныхъ частей статьи и главныхъ мыслей, въ ней развиваемыхъ, за тѣмъ уже второстепенныхъ частей и мыслей, и наконецъ—подробностей: отъ плана переходятъ къ

---

[1]) Приведемъ примѣръ подобнаго упражненія изъ книги „Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ народной школѣ“, Н. Бунакова, откуда заимствовано и самое описаніе этого упражненія. Напримѣръ, басню „Волкъ и Котъ“ „Въ школѣ и дома“—(Кругъ II) они могутъ изложить четыре раза въ такомъ порядкѣ:

1) Задача первой работы состоитъ въ томъ, чтобы прочитанный и объясненный разсказъ былъ воспроизведенъ *во всѣхъ подробностяхъ* и въ томъ порядкѣ, какъ онъ изложенъ въ книгѣ, но по возможности, съ замѣною книжныхъ оборотовъ и словъ—своими, выражающими, приблизительно, тоже содержаніе.

„За Волкомъ гнались охотники съ гончими собаками; они выгнали его изъ лѣсу. Спасая свою жизнь и шкуру, волкъ кинулся въ деревню, надѣясь шмыгнуть въ первыя ворота; но всѣ ворота были заперты. Оглядываясь по сторонамъ, волкъ замѣтилъ на заборѣ кота. Другъ мой, васинька! проситъ онъ кота: помоги мнѣ, назови самаго добраго мужика, который спряталъ бы меня отъ бѣды! Слышишь, трубятъ рога и лаютъ собаки,—это охотники гонятся за мной.

— Вотъ Степанъ очень добрый мужикъ, отвѣчаетъ котъ, проси его.

— Это правда, да я ободралъ у него барана.

— Тогда обратись къ Демьяну.

— Нельзя, онъ сердитъ на меня за то, что я унесъ у него козленка.

— Ну, бѣги вонъ туда къ Трофиму.

— Съ Трофимомъ мнѣ и встрѣтиться страшно: онъ съ весны за ягненка злится на меня.

— Плохо дѣло, развѣ не спасетъ ли тебя Климъ?

— Нѣтъ, не спасетъ; я у него зарѣзалъ теленка.

— Ну, кумъ, сказалъ тогда котъ; ты успѣлъ надѣлать всѣмъ непріятностей,—какъ же надѣешься на помощь? Здѣсь наши мужики не дураки, чтобы спасать тебя на свою голову. На нихъ и пенять нечего, самъ ты виноватъ: „по дѣламъ вору и мука“.

связному изложенію статьи въ общихъ чертахъ и къ подробному воспроизведенію ея.

2) Изъ разсказовъ и описаній небольшаго объема, передаваемыхъ въ простыхъ предложеніяхъ. Для облегченія этихъ первыхъ опытовъ авторства иногда можно прибѣгать къ такому способу: надиктовать нѣсколько словъ, которыя могутъ входить въ разсказъ или описаніе извѣстнаго предмета (напримѣръ, лугъ, ручей, лѣсъ, волкъ, стадо, пастухъ); слѣдовать они могутъ или въ томъ порядкѣ, въ какомъ имъ естественно встрѣтиться въ будущемъ маленькомъ произведеніи, или намѣренно въ безпорядкѣ, чтобы дать больній просторъ для самостоятельности въ подобной работѣ уже нѣсколько привыкшему къ ней ученику. При первыхъ опытахъ въ этомъ родѣ то, что должны писать ученики, предварительно составляется ими *устно*, и затѣмъ уже пишется. Послѣ такихъ упражненій можно указывать предметы для описаній и разсказовъ, напримѣръ, описаніе огорода, дома, церкви, гумна и т. п. Чтобы описаніе и разсказы не пріучили къ болтливости и поверхностному отношенію къ дѣлу, слѣдуетъ давать ученикамъ нужный для описанія или разсказа матеріалъ, хо-

---

2) Задача второй работы состоитъ въ томъ, чтобы сохранить *существенныя подробности разсказа*, пропустивъ второстепенныя, напримѣръ, разговоръ переложить въ разсказъ отъ своего лица, отбросивъ мелкія рисующія черты: живость, наглядность утрачивается, но фактическая сторона сохраняется.

„Волкъ, спасаясь отъ охотниковъ и собакъ, забѣжалъ въ деревню; такъ какъ всѣ ворота были заперты, то онъ обратился къ коту, который сидѣлъ на заборѣ, и просилъ его назвать самаго добраго изъ мужиковъ, чтобы обратиться къ нему за помощью. Котъ назвалъ ему одного за другимъ: Степана, Демьяна, Трофима, Клима. Но волку нельзя было просить помощи ни у кого изъ нихъ: у одного онъ ободралъ барана, у другаго унесъ козленка, у третьяго погубилъ ягненка, у четвертаго зарѣзалъ теленка. Тогда котъ сказалъ волку, что онъ напрасно разсчитываетъ послѣ этого на защиту мужиковъ, изъ которыхъ каждому успѣлъ надѣлать зла“.

3) Третья работа имѣетъ цѣлію лишь указаніе *самыхъ главныхъ фактовъ*, необходимыхъ для выраженія главной мысли; о котѣ, какъ вводномъ дѣйствующемъ лицѣ, служащемъ только для живости и наглядности разсказа, здѣсь можно вовсе не упоминать, а слѣдов., и о разговорѣ съ нимъ волка. „Волкъ надѣялся найдти защиту отъ охотниковъ въ деревнѣ, но всѣ мужики были сердиты на него, потому что онъ каждому успѣлъ насолить; вотъ въ бѣдѣ онъ и остался беззащитнымъ“.

4) Четвертая работа имѣетъ цѣлію выразить въ обобщенномъ видѣ только *главную мысль* басни, слѣдовательно здѣсь нѣтъ надобности говорить даже о волкѣ, олицетворяющемъ собою всякаго кто всю жизнь дѣлаетъ другимъ зло и непріятности. Въ такомъ обобщенномъ видѣ басня перестаетъ быть баснею, а является отвлеченнымъ выраженіемъ житейской истины: „Кто постоянно другимъ дѣлаетъ зло и непріятности, тотъ рискуетъ остаться беззащитнымъ въ случаѣ бѣды“. Н. Бунаковъ. „Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ народной школѣ, стр. 139—140.

рошо ознакомить съ подлежащимъ описанію предметомъ и выяснить точку зрѣнія на послѣдній, такъ чтобы мысль ученика вращалась въ точно опредѣленныхъ рамкахъ, послѣдовательно развивалась въ разныя стороны и не преступала указанныхъ границъ.

3) Изъ связнаго изложенія мыслей, относящихся къ содержанію уже пройденныхъ уроковъ по какому либо предмету, въ особенности по Закону Божію, напримѣръ, по священной исторіи. Этотъ родъ упражненій требуетъ уже значительнаго напряженія умственной силы и не мало искусства въ выраженіи мыслей. При этихъ упражненіяхъ учитель старается пріучить учениковъ къ рѣчи періодической, тогда какъ доселѣ почти исключительно они употребляли только рѣчь отрывистую.

4) Послѣ того какъ ученики пріобрѣтутъ значительный навыкъ въ составленіи небольшихъ описаній и разсказовъ, учитель заставляетъ ихъ придавать этимъ разсказамъ и описаніямъ форму *писемъ*. Таже форма придается затѣмъ и связному изложенію мыслей болѣе отвлеченнаго характера. На эту форму письменныхъ произведеній учитель народной школы главнымъ образомъ долженъ обратить свое вниманіе, и всѣ предшествующія стилистическія упражненія должны сосредоточиваться и завершаться пріученіемъ учениковъ писать письма. Къ этой формѣ наичаще придется прибѣгать учащимся по выходѣ изъ школы, и въ этой формѣ они должны будутъ употреблять письменное слово и по собственнымъ нуждамъ, и для пользы другихъ.

Приступая къ упражненію учениковъ въ составленіи писемъ, учитель прежде всего долженъ внушить имъ, что письменное слово большею частію важнѣе устнаго (если объ устномъ словѣ говорятъ: „*слово не воробей, коли вылетѣло то не поймаешь*“, то о письменномъ выражаются еще сильнѣе: „*что написано перомъ, то не вырубишь топоромъ*)“; что при писаніи больше времени на обдумываніе своихъ словъ, чѣмъ при устномъ разговорѣ; что мы, посылая письмо къ кому-нибудь, не можемъ такъ его узнать, какъ при разговорѣ, такъ ли (т. е. вѣрно ли) онъ пойметъ нашу рѣчь; что, поэтому, нужно писать письма не только съ доброю цѣлію, но и всегда обдуманно, ясно и выразительно. Затѣмъ должно пріучить ученика, чтобы онъ, начиная письмо къ извѣстному лицу, помнилъ хорошо, во-первыхъ, свои отношенія къ этому лицу (сверстникъ ли онъ его, или старшій, равный

по званію, или высшій и т. п.), а во-вторыхъ, главную цѣль письма, и сообразовалъ съ этимъ тонъ его (т. е. поздравительное, или извѣщающее о чемъ-нибудь, и тому под.). Сначала учитель руководитъ ученика въ этомъ отношеніи, впослѣдствіи же ученику предоставляется самому попасть въ тотъ тонъ, который опредѣляется личными его отношеніями къ данному лицу, а учитель только указываетъ, кому должно быть написано письмо: родителямъ ли, брату, сестрѣ, товарищу и т. под. Для этого полезно иногда давать одно и тоже содержаніе для писемъ къ разнымъ лицамъ. Наконецъ, учитель долженъ пріучить учениковъ и принятымъ внѣшнимъ формамъ относительно начала и заключенія писемъ (титулъ лица, обозначенія, заключительныя формулы письма), также принятому способу складывать письма, запечатывать, адресовать [1]).

Наконецъ учитель упражняетъ учениковъ въ писаніи разныхъ, особенно часто употребляющихся въ житейскомъ быту *дѣловыхъ бумагъ*, каковы: квитанціи, счеты, заемныя письма, векселя контракты и другія обязательства, знакомя ихъ при этомъ съ узаконенными формами этихъ бумагъ. Послѣ предшествующихъ упражненій они не требуютъ много времени и труда, а между тѣмъ въ практическомъ отношеніи могутъ быть впослѣдствіи очень пригодными.

При всѣхъ письменныхъ работахъ учениковъ учитель постоянно исправляетъ встрѣчающіяся у каждаго ошибки предъ цѣлымъ классомъ, и при этомъ заставляетъ учениковъ, для большаго оживленія ихъ вниманія и лучшаго напечатлѣнія въ ихъ памяти его замѣчаній, самихъ принимать дѣятельное участіе въ исправленіи ошибокъ и недостатковъ изложенія.

§ 109. *Обязанность народнаго учителя преподавать совѣты относительно выбора и чтенія книгъ тѣмъ, которые отъ него научились грамотѣ.* Сдѣлавши своихъ учениковъ грамотными, учитель еще не долженъ считать своего дѣла конченнымъ. Онъ обязанъ еще позаботиться, чтобы ученики его, по

---

1) Что касается содержанія писемъ, то сначала ученики могутъ писать другъ къ другу, представляя, что они не вмѣстѣ,—о новостяхъ на родинѣ, объ урокахъ въ школѣ, о своихъ прогулкахъ въ полѣ или въ лѣсу, и т. под.; потомъ родителямъ и вообще роднымъ; даже отъ имени родныхъ къ посторонними лицамъ съ содержаніемъ главнымъ образомъ дѣловымъ. Ученикъ сначала долженъ уяснить себѣ отношеніе между тѣмъ, отъ имени кого онъ пишетъ, и тѣмъ, кому пишетъ, потомъ—само-собою—цѣль письма, и наконецъ уже писать съ соблюденіемъ должныхъ формъ письма избѣгая много- и пусто-словія.

выходѣ изъ школы, извлекли изъ своего умѣнья читать и писать возможную пользу, какъ для своего самообразованія, такъ и для улучшенія своего житейскаго быта. А это можетъ быть только тогда, когда они не будутъ оставаться при тѣхъ знаніяхъ, которыми успѣли запастись въ школѣ, а будутъ, по возможности, расширять и укрѣплять ихъ путемъ чтенія доступныхъ имъ по содержанію и изложенію книгъ по всѣмъ отраслямъ знанія, въ предѣхахъ элементарнаго образованія. Въ виду этого учитель, кромѣ внушенія и поддержанія въ своихъ ученикахъ любви къ знанію, самообразованію, вообще совершенствованію, обязанъ преподать имъ совѣты относительно выбора и чтенія книгъ.

Что касается правилъ, которыми учитель народной школы долженъ руководиться при указаніи грамотнымъ крестьянамъ на тѣ или другія книги, достойныя чтенія, и которыя долженъ сообщать къ руководству своимъ ученикамъ при выборѣ книгъ для чтенія и пріобрѣтенія ихъ, то они, говоря вообще, состоятъ въ слѣдующемъ:

1) Книги рекомендуемыя крестьянамъ для пріобрѣтенія и чтенія, должны заключать въ себѣ свѣдѣнія правильныя, истинныя, и, кромѣ того, дѣйствительно нужныя и полезныя для крестьянъ въ какомъ-либо отношеніи, при чемъ понятіе полезности не должно ограничивать одною практическою приложимостію излагаемыхъ въ книгѣ свѣдѣній; полезна книга, если она объясняетъ явленія грозы, молніи и грома, и послѣ чтенія ея у крестьянина можетъ образоваться убѣжденіе, что громъ—естественное явленіе природы, а не стукъ отъ поѣздки пророка Иліи по небесному своду; полезенъ и разсказъ изъ жизни народной и вообще человѣческой, если онъ заключаетъ въ себѣ интересный и поучительный случай изъ этой жизни, особенно, если при этомъ онъ написанъ просто, естественно, вѣренъ дѣйствительности и чуждъ всякой предвзятой тенденціозности.

2) По свойству своего содержанія и по способу изложенія, книги должны соотвѣтствовать той степени образованія, на которой стоитъ грамотный крестьянинъ, и быть вполнѣ доступными его пониманію, хотя бы и при значительномъ напряженіи способности пониманія, и во всякомъ случаѣ не превышать этой способности.

3) Важно также, чтобы эти книги были доступны для крестьянина и по цѣнѣ, о чемъ бы должны позаботиться изда-

тели книгъ для народа. Впрочемъ лучше за большую плату получить хорошую книгу, чѣмъ за малую—плохую.

Но всѣ указанныя правила, которыми можно руководиться при выборѣ книгъ для чтенія народа, слишкомъ общи, а, слѣдовательно, и неопредѣленны. Опредѣлить ближе, какія именно книги могутъ быть пріобрѣтаемы грамотными крестьянами для чтенія теоретически едва ли возможно. Лучше всего въ этомъ случаѣ положиться на самого учителя, достаточно знакомаго съ уровнемъ образованія и развитія окружающаго его общества.

ГЛАВА II.

Обученіе ариѳметикѣ.

§ 110. *Предметъ и цѣль обученія.* Ариѳметика составляетъ одинъ изъ существенныхъ предметовъ элементарнаго обученія, потому что умѣнье считать и вычислять есть необходимая потребность общежитія. Если человѣкъ неграмотный можетъ еще кое какъ обойтись безъ знанія грамоты въ жизни, по крайней мѣрѣ это незнаніе не поставитъ его въ такое затрудненіе, изъ котораго нельзя было бы выйдти; то безъ знанія счета, безъ умѣнья вычислять стоимость самыхъ необходимыхъ для него предметовъ, въ практической жизни обойтись не только трудно, но и невозможно. Потому-то ариѳметическія знанія пріобрѣтаются каждымъ, въ большей или меньшей мѣрѣ, изъ практики жизни, помимо школы, хотя путемъ долгимъ и труднымъ.

Предметъ ариѳметики есть число; слѣдовательно, ариѳметика есть наука о числахъ, точно такъ же, какъ геометрія есть наука объ измѣреніи пространства. Такимъ образомъ, математика строго опредѣляетъ свой предметъ: она изучаетъ только *численное* отношеніе предметовъ, минуя всѣ другія ихъ качества или свойства. Такое упрощенное отношеніе къ предметамъ дѣлаетъ изученіе математики вполнѣ доступнымъ всякому правильно развивающемуся дѣлу и способствуетъ легкому отвлеченію изъ области наглядности въ область мышленія и обратному переходу изъ области мышленія въ область дѣйствительности, что трудно достигать на какомъ-либо другомъ учебномъ предметѣ, обнимающемъ сразу многое въ разсматриваемомъ явленіи и вліяющемъ сразу на многія способности человѣка. Число есть понятіе умственное, отвлеченное (абстрактное). Мы складываемъ рядъ чиселъ и понимаемъ

сумму этихъ чиселъ и отдѣльно каждое число, хотя бы подъ этими числами и не разумѣлись какіе либо видимые предметы или величины, напримѣръ, версты, деревья, рубли. И безъ обозначенія предметовъ, цифры, выражающія количества, нашему уму понятны. Понятіе объ единицѣ, которое входитъ въ понятіе о любомъ числѣ (напр. 4, 27, т. е., 27 единицъ) намъ точно также доступно безъ всякихъ объясненій, потому что это есть умственное понятіе, свойственное всякому человѣку.

Задача учителя ариѳметики вообще—дать возможно большую силу ея плодотворному вліянію въ обученіи, сдѣлать доступными и понятными учащемуся ея истины, а потому количество и сущность ихъ соразмѣрять со степенью развитія учащагося. Что же касается, въ частности, задачи обученія ариѳметикѣ въ начальной народной школѣ, то здѣсь, кромѣ чисто теоретическаго интереса, при изученіи этой науки долженъ быть преслѣдуемъ, и при томъ главнымъ образомъ, интересъ практическій, — умѣнье учащихся познанныя истины прилагать къ своимъ потребностямъ и нуждамъ въ жизни, такъ что и самое теоретическое изученіе, по своему содержанію, объему и методу должно быть направлено главнымъ образомъ къ достиженію этой послѣдней цѣли. Знаніе ариѳметики нужно крестьянину не для точныхъ научныхъ изысканій, а для жизни, для практическаго пользованія въ хозяйственномъ быту.

§ 111. *Сравнительная оцѣнка лучшихъ методовъ обученія ариѳметикѣ.* Въ развитіи методики ариѳметики какъ въ нѣмецкой, такъ и въ нашей школѣ различаютъ три послѣдовательные періода: а) состояніе до Песталоцци, б) реформа, произведенная въ методикѣ всѣхъ учебныхъ предметовъ педагогическими принципами Песталлоци и его послѣдователей и в) реформы новѣйшаго времени, произведенныя цѣлымъ рядомъ педагоговъ практиковъ, изъ которыхъ главнѣйшими можно считать: Дистервега, Генчеля и Грубе.

Первый періодъ преподаванія ариѳметики былъ, по выраженію Грубе, *односторонне-объективный*. На первомъ планѣ преподаванія ставилась наука и сообщеніе ученику наибольшаго количества знаній изъ ея области. Расположеніе учебнаго матеріала извѣстно всякому, кто учился въ какомъ-либо изъ нашихъ учебныхъ заведеній лѣтъ 10—15 тому назадъ. Понятіе о числѣ и единицѣ, счисленіе и нумерація, доводимыя до невыразимыхъ чиселъ, одно за другимъ четыре дѣйствія съ цѣлыми числами

отвлеченными, съ опредѣленіемъ этихъ дѣйствій, правилами ихъ совершенія и повѣркою, приложеніе тѣхъ же правилъ къ дѣйствіямъ съ именованными числами, затѣмъ простыя, десятичныя, непрерывныя дроби и т. д. Способъ передачи учебнаго матеріала состоялъ въ томъ, что учитель объяснялъ ученикамъ какое-либо положеніе и доказывалъ его чисто теоретически, подтверждая затѣмъ частными примѣрами. Преподанное учителемъ въ классѣ ученики воспроизводили въ своей памяти по учебнику. Предлагаемыя задачи и численные примѣры относились прямо къ извѣстному правилу и требовали со стороны ученика только умѣнья приложить его.

О несостоятельности такой системы обученія дѣтей ариѳметикѣ нечего и говорить. Можно съ увѣренностію сказать, что послѣдователей этой системы обученія въ нѣмецкой школѣ уже вовсе нѣтъ, и у насъ мало по малу сходятъ со сцены и замѣняются послѣдователями новѣйшаго направленія методики ариѳметики.

Второй періодъ въ отличіе, по его направленію, отъ перваго можно назвать *односторонне-субъективнымъ*. Песталоцци первый дѣйствительно примѣнилъ и осуществилъ на школьной практикѣ выработавшіеся уже задолго до него психологическіе принципы въ обученіи и произвелъ положительную реформу какъ въ способѣ начальнаго обученія дѣтей, такъ и въ учебномъ матеріалѣ. Все вниманіе школы со времени Песталоцци устремилось на развивающійся субъектъ; предметъ преподаванія служитъ только средствомъ къ развитію ученика, сообразно съ психологическими принципами; словомъ, формальная цѣль обученія беретъ не только перевѣсъ надъ матеріальною, но и видимо стремится вытѣснить послѣднюю. Какъ прежде орудіемъ ариѳметики были отвлеченное число, выраженное цифрою, и письменное вычисленіе, такъ въ школѣ Песталоцци на первомъ планѣ ставилось число безъ цифры и умственный счетъ. Главнѣйшія положенія Песталоцци, касающіяся обученія, могутъ быть формулированы слѣдующимъ образомъ: а) вся система обученія заключается не въ матеріалѣ, а въ методѣ; б) всякое истинное и образовательное ученіе должно быть возбуждаемо и извлекаемо изъ самихъ дѣтей, изъ ихъ собственной природы, и в) наглядность есть необходимое основаніе всякаго познанія.

На наглядныхъ предметахъ дѣти получаютъ понятія: одинъ, два, три до 10. На этихъ предметахъ они по требованію ука-

зываютъ 2, 3, 5 и т. д. предметовъ, потомъ названное число предметовъ выражаютъ пальцами, камешками и другими предметами. При всякомъ удобномъ случаѣ обращается вниманіе дѣтей на числовое отношеніе предметовъ: къ одному предмету приставляется другой однородный, и дѣти выражаютъ, что одинъ да одинъ будетъ два, приставляется третій, и выражается, что 2 да 1 будетъ 3, что 3 состоитъ изъ трехъ разъ по одному, что надо 1 повторить 3 раза, чтобы получить 3. и т. д. Какъ скоро дитя вполнѣ сознало сложеніе единицъ до 10 и выучилось ихъ выговаривать, тогда начинается разложеніе чиселъ вычитаніемъ: отъ 10 предметовъ отнимается одинъ и спрашивается, сколько осталось, потомъ отнимается другой, третій предметъ и т. д. до десяти.

Сознаніе числовыхъ отношеній, пріобрѣтенное созерцаніемъ дѣйствительныхъ предметовъ, можетъ быть усилено счетными таблицами, въ которыхъ ряды отношеній чиселъ изображаются точками и чертами. Умноженіе и дѣленіе чиселъ связываютъ съ сложеніемъ; когда дѣти уразумѣли, что 2 да 2 да 2 будетъ 6, то они въ тоже время уразумѣли, что 2 повторенное 3 раза будетъ 6, что 2 въ 6 заключается 3 раза, что 3-я часть 6 будетъ 2 и т. д. Дальнѣйшія упражненія также состоятъ въ прикладываніи и отниманіи одного и того же числа до какого угоднаго предѣла. Для нагляднаго уясненія дробей Песталоцци предлагаетъ таблицу, имѣющую одиннадцать рядовъ, изъ которыхъ каждый состоитъ изъ 10 квадратовъ. Квадраты перваго ряда не раздѣлены на части; каждый квадратъ втораго ряда раздѣленъ пополамъ; третьяго ряда—на три части и т. д. до 10. Другая таблица заключаетъ въ себѣ болѣе сложныя дѣленія: квадраты, раздѣленные въ первой таблицѣ на двѣ равныя части, здѣсь послѣдовательно раздѣлены на 2, 4, 6, 8, 12, 14, 16, 18, 20; квадраты слѣдующаго ряда дѣлятся на 3, 6, 9 и т. д. до 30, слѣдующаго на 4, 8, 12, и д. до 40. На этихъ таблицахъ дается понятіе о дроби, какъ части единицы, производится сравненіе дробей по величинѣ, выводятся основныя свойства дробей, производятся дѣйствія съ дробями безъ помощи цифръ.

Но, сознавая безплодность чисто объективнаго направленія въ обученіи и стараясь идти съ нимъ постоянно въ разрѣзъ, Песталоцци и его послѣдователи впали въ другую, не менѣе важную крайность: они или вовсе устраняли всякое формулированіе правилъ, или придавали имъ весьма мало значенія. Между

тѣмъ развитію умственныхъ способностей человѣка нисколько не препятствуютъ сознанные имъ элементы науки; они, напротивъ, даютъ ему новую и здоровую пищу. Одно умственное—изустное счисленіе, хотя бы и при начальномъ обученіи, не сопровождаемое выводами и обобщеніями, не возбуждаетъ въ умѣ ученика пытливости и стремленія къ дальнѣйшему и вполнѣ самостоятельному совершенствованію въ наукѣ. Избѣгать обобщающихъ ариѳметическихъ обозначеній и пріемовъ вычисленія значитъ преслѣдовать въ обубеніи дѣтей чисто практическую цѣль—развить навыкъ къ быстрому счету. Другой недостатокъ этой школы тотъ, что она по преимуществу преслѣдовала только счетъ, и составъ чиселъ вводила въ умственныя упражненія только для познанія отвлеченнаго отношенія чиселъ между собою и не вводила вовсе задачъ практическихъ съ числами конкретными; такъ что ученикъ, быстро вычислявшій сложнѣйшія комбинаціи между числами въ умѣ, не пріучался открывать тѣже комбинаціи въ простой задачѣ, куда входили тѣже числа. Наконецъ, третій, и едва-ли не важнѣйшій, недостатокъ состоялъ въ томъ, что матеріалъ ариѳметики былъ разбитъ на отдѣльныя упражненія, не имѣвшія между собою внутренней связи, такъ что учениками пріобрѣтался навыкъ вычислять, но въ познаніяхъ ихъ не было системы. Письменное счисленіе, заканчивавшее курсъ ариѳметики, не находилось въ связи съ умственнымъ и совершалось по особымъ правиламъ по старой системѣ.

Дѣятели третьяго періода въ направленіи методики ариѳметики являются *примирителями* предшествовавшихъ двухъ направленій—объективнаго и субъективнаго. Придавая равное значеніе какъ формальной, такъ и матеріальной цѣли обученія, они самое развитіе ученика ставятъ въ зависимость отъ процесса познанія имъ законовъ науки въ стройной системѣ. Все дѣло обученія ариѳметикѣ обусловливается именно системою расположенія учебнаго матеріала и способомъ передачи его ученикамъ. Такимъ образомъ изъ соотвѣтствія учебнаго матеріала съ возрастомъ и развитіемъ учащихся мало по малу возникаетъ раціональный методъ обученія ариѳметикѣ, представителями котораго считаются Дистервегъ, Генчель и Грубе. Мы обратимся теперь къ болѣе подробному разсмотрѣнію направленій двухъ послѣднихъ педагоговъ, такъ какъ эти направленія въ настоящее время являются господствующими въ преподаваніи ариѳметики.

Сочиненіе *Генчеля* „Руководство къ преподаванію ариѳметики въ народныхъ школахъ“ состоитъ изъ двухъ частей, изъ

которыхъ первая посвящена основнымъ дѣйствіямъ съ цѣлыми числами; вторая часть содержитъ въ себѣ дроби и вообще окончаніе курса ариѳметики. Вмѣстѣ съ чрезвычайно подробною разработкою матеріала, Генчель даетъ и методическія указанія учителю.

На первой ступени, т. е. при изученіи чиселъ перваго десятка, Генчель всѣ упражненія производитъ *наглядно* на черточкахъ, кубикахъ и т. п.; затѣмъ переходитъ къ *изустнымъ* вычисленіямъ и потомъ къ *письменнымъ* упражненіямъ. Самое же изученіе перваго десятка совершается въ слѣдующемъ порядкѣ: 1) ознакомленіе съ числами перваго десятка, т. е. *прямой счетъ* до десяти различныхъ предметовъ, въ порядкѣ и въ разбивку, при чемъ ученики знакомятся и съ порядковыми числительными; изображеніе чиселъ черточками, крестиками и затѣмъ цифрами. 2) *Сложеніе и вычитаніе*. Оба эти дѣйствія изучаются вмѣстѣ и притомъ на основаніи разложенія числа на *двѣ части*, а не на три и четыре, и только послѣ разложенія чиселъ онъ переходитъ къ упражненіямъ на сложеніе и вычитаніе. Сначала каждое число *наглядно* разлагается на двѣ части всѣми возможными способами, напримѣръ 6, на 5 и 1, 4 и 2, 3 и 3; за тѣмъ дѣлаются *изустно* выводы относительно сложенія и вычитанія, напримѣръ, сколько будетъ 6 безъ 4, 6 безъ 3; 2+3, 1—1, 1+5 и т. п., и наконецъ рѣшаются прикладныя задачи. Далѣе идетъ постепенно прибавленіе къ единицѣ по 2, по 3 и т. д.; тоже отнимается, начиная отъ 10 по 1, по 2, по 3 и т. д.; смѣшанныя упражненія какъ съ отвлеченными числами, такъ и съ прикладными, при чемъ ученики знакомятся съ различными способами выраженія, такъ, для вычитанія, съ понятіемъ: насколько больше, какая разница; сколько нужно прибавить къ одному числу, чтобы получить другое и т. п. Наконецъ тѣже упражненія продѣлываются *письменно*, какъ съ числовыми фигурами, такъ и съ цифрами, при чемъ дѣти знакомятся съ знаками дѣйствій. 3) *Умноженіе и дѣленіе* также изучаются вмѣстѣ, при чемъ дѣленіе разсматривается какъ отысканіе *содержанія* одного числа въ другомъ; дѣленіе же на равныя части разсматривается особо. И здѣсь въ основаніи всѣхъ упражненій лежитъ *разложеніе* числа на равныя части. Сначала идетъ наглядное разложеніе каждаго изъ чиселъ перваго десятка на равныя части и выводы изъ нихъ, напримѣръ, 4 есть 4 раза 1, 4 раза 1 составляетъ 4, 1 въ 4 содержится 4 раза, 4

есть 2 раза 2, 2 раза 2 составляютъ 4. 2 въ 4 содержится 2 раза; 4 есть 1 (одинъ) разъ 4, 1 разъ 4 составляетъ 4, 4 въ 4 содержится одинъ разъ; потомъ изустныя упражненія, которыя относительно содержанія сводятся къ тремъ основнымъ вопросамъ: сколько разъ одно число содержится въ другомъ, какое число содержится въ другомъ столько-то разъ; въ какомъ числѣ данное число содержится столько-то разъ; рѣшеніе прикладныхъ задачъ; смѣшанныя задачи; письменныя упражненія. Дѣленіе на части также выводится изъ *разложенія* каждаго числа на равныя части, и дѣлается это напримѣръ такъ: 3 есть 3 раза 1, 1 есть 3-я часть 3. 3-я часть 3 есть 1. Тутъ также слѣдуютъ изустныя упражненія, которыя сводятся къ тремъ вопросамъ: отъ какого числа данное составляетъ такую-то часть, какую часть одного числа составляетъ другое, сколько составляетъ такая-то часть даннаго числа; за этими упражненіями опять идутъ смѣшанныя упражненія и прикладныя задачи. Заканчивается и здѣсь письменными упражненіями.

Вторая ступень, т. е. изученіе дѣйствій надъ числами до 100 распадается на слѣдующія *упражненія*: 1) *счетъ* до 100, счетъ цѣлыми десятками *наглядно* на счетахъ и изустно, причемъ указывается на связь со счетомъ въ предѣлахъ перваго десятка; счетъ чиселъ отъ 10 до 20, 20—30 и т. д.; *письменное* изображеніе чиселъ. 2) *сложеніе*; на этой ступени каждое дѣйствіе изучается отдѣльно, чтобы не запутать ученика, и даются уже названія числамъ, входящимъ въ составъ сложенія, но только послѣ ознакомленія съ соотвѣтствующими понятіями. 3) *Вычитаніе*. Какъ сложеніе, такъ и вычитаніе и каждое изъ остальныхъ дѣйствій заканчивается *письменными* упражненіями и сопровождаются рѣшеніемъ прикладныхъ задачъ. 4) *Умноженіе*. Идетъ сначала наглядное составленіе таблицы умноженія, т. е. собираютъ, напримѣръ, по 6-ти 1, 2, 3... до 10 разъ, затѣмъ для упражненія заученное прилагается къ раздробленію именованныхъ чиселъ, напримѣръ, въ лотѣ 3 золотника, въ 2 лотахъ 6 золотниковъ, въ 4 лотахъ 12 золотниковъ; рѣшаются прикладныя задачи; для легчайшаго усвоенія таблицы умноженія выясняется дѣтямъ *наглядно* неизмѣняемость произведенія съ перестановкою множителей и рѣшаются еще разъ смѣшанныя задачи; затѣмъ идутъ умноженія, не входящія въ таблицу умноженія, а именно 20×4, 15×3, 2×3×5 и т. п., сопровождаемыя рѣшеніемъ прикладныхъ задачъ. 4) *Дѣленіе*: а) въ смыслѣ *содержа-*

нія и б) въ смыслѣ дѣленія на части. Въ каждомъ случаѣ разсматриваются тѣже три вопроса, которые приведены выше на первой ступени, а все изученіе основывается на разсматриваніи дѣленія, какъ дѣйствія обратнаго умноженію.

Третья ступень содержитъ въ себѣ основныя дѣйствія надъ большими числами, при чемъ уже выводятся съ учениками *правила* письменнаго производства дѣйствій, между тѣмъ какъ доселѣ только записывались данныя числа и результаты, самыя же дѣйствія производились по пріемамъ устнаго вычисленія. Эта ступень начинается съ нумераціи сначала до 1000 *изустно*, счетъ сотнями, сотнями и десятками, сотнями съ десятками и единицами, а потомъ *письменно* до 1000, до 100,000, до 1 милліона и выше. За тѣмъ идетъ подробное изложеніе всѣхъ четырехъ дѣйствій по порядку, какъ изустно, такъ и письменно, при семъ сообщается какъ порядокъ, такъ и характеръ упражненій. Въ этомъ отдѣлѣ Генчель вводитъ новый отдѣлъ алгебраическихъ задачъ, которыя у него повторяются и на дальнѣйшихъ ступеняхъ. Для объясненія дѣленія въ томъ случаѣ, когда получается остатокъ, Генчель здѣсь уже даетъ понятіе о дроби, какъ объ одной или нѣсколькихъ равныхъ частяхъ единицы, дѣля то прямую линію, то прямоугольникъ, то кругъ на 2, 3 и 4 равныя части. Въ концѣ этого отдѣла сдѣлано прибавленіе, содержащее разложеніе чиселъ на простые множители, отысканіе наименьшаго кратнаго и общаго наибольшаго дѣлителя нѣсколькихъ чиселъ разложеніемъ чиселъ на простые множители.

Четвертая ступень—составныя и именованныя числа—расположена въ поименованномъ порядкѣ, причемъ опять каждому дѣйствію письменному предшествуетъ изустное. Заканчивается этотъ отдѣлъ простѣйшими задачами на простое тройное правило. Прежде всего изъ рѣшенія ряда задачъ ученики знакомятся съ прямымъ и обратнымъ отношеніемъ въ слѣдующей окончательной формѣ: двойная работа—двойное вознагражденіе, тройная работа—тройное вознагражденіе, половина работы—половина вознагражденія, двойное время—двойная работа, треть времени—треть работы, двойное число работниковъ—половина времени на ту же работу, треть числа работниковъ—въ трое больше времени и т. д. Затѣмъ дѣлается выводъ о тройномъ правилѣ вообще, и рѣшаются задачи сначала изустно, а потомъ письменно.

Пятая ступень—простѣйшія упражненія съ обыкновенными дробями—содержитъ въ себѣ происхожденіе и раздѣленіе дробей, обращеніе смѣшаннаго числа въ неправильную дробь и исключеніе цѣлаго числа изъ неправильной дроби; сложеніе и вычитаніе дробей съ одинаковыми знаменателями; умноженіе дроби на цѣлое число; содержаніе данной дроби въ другой, если у обѣихъ одинаковые знаменатели, а частное число цѣлое; дѣленіе на части въ томъ случаѣ, когда дѣлитель (цѣлое число) содержится цѣлое число разъ въ числителѣ дѣлимаго. Дробныя составныя и именованныя числа.

Такимъ образомъ курсъ Генчеля представляетъ слѣдующія особенности: а, всѣ упражненія начинаются наглядно и ведутся сначала изустно, а потомъ и письменно, такъ что дѣти наглядно, на рѣшеніи изустныхъ задачъ, знакомятся съ содержаніемъ урока, и потомъ уже закрѣпляютъ частные пріемы выводомъ общаго правила и прилагаютъ это правило къ раздѣлкѣ болѣе и болѣе сложныхъ примѣровъ; б, слѣдовательно во всемъ курсѣ методъ изслѣдованія *индуктивный*; можно сказать, что всякая послѣдующая строка есть обобщеніе предъидущей. Усложненіе выводовъ и упражненій возрастаетъ постепенно, такъ что возрастаніе это почти незамѣтно учащимся. в, При каждомъ отдѣлѣ (начиная съ третьей ступени) приведено много задачъ алгебраическихъ, рѣшаемыхъ безъ всякихъ правилъ при помощи одного соображенія и разсужденія; но пріемъ рѣшенія начинается отъ неизвѣстной, и задача формулируется въ уравненіе. г, Генчель отдаетъ предъ другими задачами предпочтеніе задачамъ на тройное правило, такъ что эти задачи составляютъ у него половину содержимаго всей книги.

Методическіе недостатки у Генчеля слѣдующіе: 1) Дѣйствія надъ числами вытекаютъ не какъ результатъ всесторонняго изученія числа, а напротивъ, числа прилаживаются къ дѣйствіямъ, хотя въ началѣ дѣйствія эти производятся надъ небольшими и постепенно возрастающими числами, и правила совершенія дѣйствій выводятся тогда уже, когда является въ нихъ необходимость при письменномъ вычисленіи съ большими числами. 2) Даже въ предѣлѣ чисель отъ 1 до 10 Генчель раздѣляетъ уже дѣйствія на двѣ рубрики: а, сложеніе и вычитаніе и б, умноженіе и дѣленіе, на основаніи ихъ противоположности при сложеніи и разложеніи чиселъ, и, начиная съ чиселъ, большихъ 10, изучаетъ каждое дѣйствіе въ отдѣльности, такъ что ученикъ на первомъ

планѣ видитъ дѣйствіе, а не число. Тоже самое нужно сказать и объ отдѣлѣ, въ которомъ изучаются дроби. Вмѣсто того, чтобы изъ соотношенія чиселъ на рѣшеніи практическихъ задачъ вывести понятіе о дѣйствіи и правилѣ его совершенія, ученикъ извѣстное дѣйствіе прилаживаетъ къ рѣшенію практическихъ вопросовъ и раздѣлкѣ примѣровъ. 3) Задачи, приводимыя во всемъ курсѣ, чрезвычайно просты и однообразны до того, что врядъ ли могутъ поддержать вниманіе учащихся и возбудить въ нихъ охоту къ рѣшенію задачъ. Большинство задачъ касается опредѣленія цѣнности какого-либо количества матеріала по данной цѣнѣ другаго количества того же матеріала.

Курсъ ариѳметики *Грубе* начинается *введеніемъ*, гдѣ онъ говоритъ: 1, о нравственномъ значеніи школы и преподаванія вообще; 2, о нравственномъ значеніи элементарнаго преподаванія вообще и обученія начальной ариѳметикѣ въ особенности; 3, о методѣ начальной ариѳметики и 4, о раздѣленіи учебнаго матеріала.

Грубе основываетъ свой методъ на слѣдующемъ положеніи: до тѣхъ поръ преподаваніе ариѳметики не будетъ приносить надлежащей пользы, пока не перестанутъ располагать учебный матеріалъ съ самаго начала по дѣйствіямъ и не обратятъ вниманія на изученіе самихъ чиселъ, такъ какъ основаніемъ ариѳметическаго матеріала, по Грубе, должно служить *число*, а не дѣйствіе. „Раздѣлить обученіе начальной ариѳметикѣ на четыре дѣйствія все равно“, говоритъ онъ, „что въ дѣтскомъ наглядномъ обученіи разбирать предметъ сначала по величинѣ, потомъ по виду, по цвѣту и т. п., или начать обученіе ботаникѣ по Линеевой системѣ. Какъ ребенокъ не будетъ знать всецѣло предмета, если онъ разсмотритъ *по одному* признаку *различные* предметы, но когда разсмотритъ одинъ предметъ по различнымъ его признакамъ, и какъ несомнѣнно то, что *ложенъ* путь для начинающаго ботанику, если предложить ему для разсмотрѣнія сначала корни, а потомъ стебли, вмѣсто того, чтобы съ самаго начала разсмотрѣть *все* растеніе, также точно ученикъ не научится знать число 4, если сегодня онъ узнаетъ, что 2+2=4, чрезъ нѣсколько недѣль, когда очередь дойдетъ до вычитанія, что 4—2=2 и т. п. Онъ *больше* и *лучше* будетъ знать, когда съ 2—2=4 въ тоже время разсмотритъ, что 2+2=4, 4—2=2, 2: 4=2 (т. е. два въ 4-аъ содержится 2 раза). И неправа та методика, которая разрываетъ эту связь въ угоду четыремъ дѣйствіямъ. Такое дѣленіе не укрѣпляетъ, а ослабляетъ силу созер-

цанія, потому что препятствуетъ послѣднему сосредоточиться на одномъ и именно мѣшаетъ *наблюденію въ его цѣлости*. Пусть ученикъ элементарной школы изучаетъ числа не врозь, не разбросанно по дѣйствіямъ сложенія, вычитанія, умноженія и дѣленія: пусть, напротивъ, *каждое число* (въ предѣлѣ 1—100) узнаетъ онъ и подвергнетъ этимъ дѣйствіямъ въ ихъ органическомъ единствѣ". Далѣе онъ говоритъ: „такъ какъ непосредственному созерцанію доступны всѣ числа отъ 1 до 100, и всѣ работы надъ высшими числами могутъ быть сведены къ первой сотнѣ, то каждое число въ этомъ предѣлѣ должно ясно предстать предъ умомъ ученика со всѣми своими различными составляющими частями; изъ всесторонняго созерцанія отдѣльныхъ чиселъ должны сами собою произойти четыре дѣйствія; и самыя прикладныя задачи должны служить единственно для того, чтобы тѣмъ прочнѣе установить представленіе отвлеченнаго числа. Только такимъ способомъ можетъ быть положено основаніе какъ для быстраго умственнаго счисленія, такъ и для основательнаго счисленія по свободному соображенію (т. е. противоположному вычисленію по опредѣленнымъ правиламъ). Ученикъ получаетъ требуемый матеріалъ, который для слѣдующихъ работъ всегда у него наготовѣ и подъ руками".

Число же изучается основательно не тогда, когда цѣлый рядъ чиселъ сравнивается съ единицею, двумя, тремя и т. д., но когда каждое отдѣльное число сравнивается съ каждымъ числомъ предшествовавшимъ. Одиночныя упражненія въ какомъ-либо дѣйствіи надъ числами безъ связи ихъ между собою въ одно цѣлое непроизводительны, такъ какъ они составляютъ только часть цѣлаго.

Грубе не раздѣляетъ рѣзко изустнаго и письменнаго упражненія съ числами; онъ говоритъ, что эти два способа вычислять должны быть тѣсно связаны между собою въ каждомъ урокѣ при наглядномъ обученіи ариѳметикѣ, должны быть зависимы одинъ отъ другаго. Въ началѣ курса между этими двумя пріемами не должно быть никакого различія; оба вычисленія, изустное и письменное, суть вычисленія умственныя. Какъ только у ученика установилось, посредствомъ наглядныхъ пособій, ясное представленіе разсматриваемаго числа и его соотношенія къ другимъ числамъ, нужно наглядно понятное число изобразить цифрою, какъ тоже соотвѣтствующимъ наглядным знакомъ, чтобы такимъ образомъ число какъ бы крѣпче амальгамировалось въ памяти наглядностью цифры. Затѣмъ всѣ упражненія, продѣланныя устно,

производятся и письменно для большей отчетливости, точности и закрѣпленія въ памяти. Въ послѣдующемъ курсѣ съ числами высшихъ разрядовъ письменному вычисленію нужно по необходимости отдать преимущество.

Грубе также не совѣтуетъ раздѣлять вычисленій съ числомъ отвлеченнымъ отъ прикладнаго практическаго изученія, а требуетъ вести ихъ въ органической связи. Онъ говоритъ, что недостаточно, если число только *иногда* будетъ имѣть приложеніе на практикѣ; всестороннее изученіе числа всегда должно идти вмѣстѣ съ практическимъ его приложеніемъ; всякое число должно изучаться, такъ сказать, въ его наготѣ и одеждѣ приложенія. Познаніе числа будетъ происходить въ цѣлости, когда оно познается разомъ съ обѣихъ сторонъ, т. е. со стороны его отвлеченнаго отношенія съ другимъ числомъ и со стороны его приложенія къ практическимъ вопросамъ жизни. Кто будетъ упражняться только въ первомъ, тотъ будетъ хорошо совокуплять числа во всѣхъ указанныхъ ему дѣйствіяхъ, но не будетъ умѣть вычислять. При этомъ не слѣдуетъ прикладное вычисленіе смѣшивать съ вычисленіемъ съ такъ называемыми именованными числами. Собственно говоря элементарное вычисленіе производится всегда надъ числами именованными, потому что число всегда разсматривается въ связи съ извѣстными предметами, будутъ ли это черточки, палочки, или лоты и футы. И чтобы дитя могло составить абстрактное понятіе о числѣ отвлеченномъ, должно мѣнять почаще наименованіе чиселъ, входящихъ въ упражненія. Если же давать ученику только примѣры, въ которыхъ обыкновенно употребляются выраженія: *прибавить, отнять, взять столько-то разъ, уменьшить во столько-то разъ* и т. под., то тутъ нѣтъ еще практическаго приложенія, такъ какъ дѣйствіе, которое нужно произвести надъ числами, прямо указывается. Важно, чтобы ученикъ самъ открылъ прямую связь между содержаніемъ практическаго вопроса и извѣстнымъ ему соотношеніемъ чиселъ, а потому прикладное вычисленіе должно совершаться на рѣшеніи практическихъ задачъ, Грубе говоритъ, что тѣ, которые отдѣляютъ задачи практическія, по ихъ особенному характеру, отъ упражненій съ числомъ въ отвлеченномъ видѣ, не знаютъ сущности прикладнаго вычисленія. Число въ задачѣ всегда остается при своемъ существенномъ значеніи

Общее содержаніе всего курса Грубе состоитъ въ изученіи цѣлыхъ чиселъ отвлеченныхъ и именованныхъ и простыхъ дробей.

Такъ какъ курсъ свой онъ предназначаетъ для начальныхъ школъ, то въ немъ нѣтъ дробей десятичныхъ и непрерывныхъ, а также пропорцій и различныхъ спеціальныхъ ариѳметическихъ правилъ.

По плану Грубе составлено г. Паульсономъ на русскомъ языкѣ руководство подъ заглавіемъ — „Ариѳметика по способу нѣмецкаго педагога Грубе“. Г. Паульсонъ такъ близко держался сочиненія Грубе, что всѣ его упражненія на отвлеченныхъ числахъ оставилъ безъ всякаго измѣненія, добавилъ только многія указанія для русскихъ учителей, значительно увеличилъ число задачъ и вообще практическихъ упражненій; а начиная съ отдѣла, въ который входятъ числа любой величины, книга Паульсона представляетъ собой подстрочный переводъ книги Грубе.

Въ системѣ Грубе нельзя не признать слѣдующихъ *достоинствъ*: 1) ученику предоставляется полная самостоятельность и самодѣятельность въ наблюденіи и изученіи отдѣльныхъ фактовъ, ихъ обобщеніи и выводѣ заключеній. Учитель предлагаетъ только матеріалъ и указываетъ пріемъ, ученикъ же самъ ведетъ все изслѣдованіе и изученіе. При такомъ положеніи дѣла и слабому и сильному ученику предлагается работа посильная, не убивающая въ нихъ охоты и энергіи къ занятіямъ, а напротивъ постоянно ихъ поддерживающая. 2) Весь курсъ ведется постепеннымъ переходомъ отъ наглядnаго къ отвлеченному; понятія и выводы вытекаютъ сами собою; ученикъ незамѣтно отъ изученія чиселъ переходитъ къ установкѣ правила дѣйствій съ числами и пользуется этими правилами. 3) Работа изустная чередуется постоянно съ письменною, при томъ такъ, что въ первый годъ отдается предпочтеніе работѣ изустной, во второй она идетъ наравнѣ съ письменной, а въ третій и четвертый годъ преобладаетъ работа письменная. 4) Грубе придаетъ большое значеніе практическимъ задачамъ какъ при изученіи свойствъ чиселъ, такъ и при изученіи механизма дѣйствій, и притомъ требуетъ, чтобы задача рѣшалась посредствомъ анализа ея содержанія, на основаніи соображеній ученика, а не на основаніи непосредственнаго приложенія извѣстнаго ариѳметическаго правила. 5) Въ каждый годъ Грубе предлагаетъ матеріалъ дѣйствительно законченный, такъ что весь его курсъ расположенъ четырьмя концентрическими кругами: въ первый годъ проходится курсъ ариѳметики надъ числами перваго десятка, при чемъ производятся всѣ четыре дѣйствія съ числами и разсматриваются соотвѣтствующія

дроби, выражающія адэкватныя части изучаемыхъ чиселъ; во второй годъ курсъ расширяется тѣмъ, что возрастаетъ матеріалъ изученія — все что производилось съ числами перваго десятка, теперь производится съ числами первой сотни; здѣсь входятъ и добавочныя статьи, каковы: выдѣленіе чиселъ простыхъ и сложныхъ и разложеніе чиселъ на простые множители; въ третій годъ расширеніе курса обусловливается расширеніемъ числа, но это возрастаніе требуетъ уже особенныхъ пріемовъ для вычисленій письменныхъ, а потому выводятся правила для четырехъ дѣйствій; наконецъ, въ четвертый годъ по тѣмъ же пріемамъ, какъ изучались цѣлыя числа, изучаются дроби; изученіе дробей основаны только на томъ, что ученики хорошо знакомы съ числомъ цѣлымъ и пріобрѣли навыкъ и пріемы въ изученіи чиселъ вообще.

Отдавая полную справедливость системѣ и методѣ Грубе за эти и многія другія достоинства, одинъ изъ нашихъ педагоговъ г. Евтушевскій указываетъ и на нѣкоторыя недостатки этой системы, касающіеся, впрочемъ, не столько, самаго существа системы, сколько практическаго ея примѣненія. Главнѣйшія изъ этихъ недостатковъ слѣдующіе: 1) съ перваго же дня обученія Грубе отдаетъ предпочтеніе числу отвлеченному предъ конкретнымъ. Хотя изученіе всякаго числа начинается съ конкретнаго, но вездѣ больше упражненій у Грубе приведено на число отвлеченное, и самое расположеніе упражненій при изученіи каждаго отдѣльнаго числа показываетъ, что практическія задачи служатъ какъ бы только для приложенія и повторенія пройденнаго, и не даютъ сами матеріала и средства для изученія числа. Въ этомъ отношеніи пріемамъ Паульсона нужно отдать предпочтеніе. Гораздо естественнѣе начинать съ числа конкретнаго, съ изученія его на предметахъ, находящихся предъ глазами учениковъ (наглядныя пособія), переходить потомъ къ числу конкретному же, относящемуся къ предметамъ отсутствующимъ (задачи) и затѣмъ въ формѣ обобщенія отнести все изученное къ числу отвлеченному (формулы). Вслѣдствіи при недостаточномъ навыкѣ учениковъ къ обобщеніямъ, порядокъ въ расположеніи упражненій слѣдуетъ измѣнять, какъ послѣ нѣсколькихъ уроковъ дѣти составятъ ясное и правильное понятіе о числѣ отвлеченномъ. Грубе же строго держится одного и того же порядка въ расположеніи упражненій. 2) Это однообразіе въ расположеніи упражненій и чрезвычайная кропотливость и мелочность при изученіи каждаго

числа дѣлаетъ какъ курсъ перваго года, такъ особенно курсъ втораго года утомительнымъ для учащихся и не исключаетъ навыка учениковъ къ механизму. 3) Изъ изученій чиселъ первой сотни не сдѣлано никакихъ опредѣленныхъ выводовъ, относящихся къ группировкѣ дѣйствій, къ выдѣленію элементовъ и результатовъ дѣйствій, къ выясненію сущности каждаго дѣйствія и случаевъ его приложенія къ рѣшенію практическихъ вопросовъ, такъ что все это проходится въ третій годъ, при чемъ упражненія въ каждомъ дѣйствіи не имѣютъ прямой связи съ изученіемъ чиселъ, производившимся въ теченіи двухъ лѣтъ. Выходитъ, что число является само по себѣ, а дѣйствія съ числами сами по себѣ, а между тѣмъ всѣ четыре дѣйствія такъ много разъ производились съ числами въ первые два года, что не составляло бы никакого затрудненія для дѣтей выдѣлить ихъ, разгруппировать и назвать каждое дѣйствіе. 4) Вслѣдствіе того, что дѣйствія не были выдѣлены и что нельзя было сдѣлать незамѣтнымъ скачка отъ чиселъ первой сотни къ числамъ любой величины для выясненія на нихъ механизма дѣйствій, понадобилось цѣлое полугодіе снова на изученіе чиселъ отъ 100 до 1000. 5) Послѣ обстоятельнаго изученія чиселъ первой сотни и изученія дѣйствій съ отвлеченными и именованными числами любой величины, вообще послѣ трехлѣтнихъ занятій дѣтей ариѳметикой и достаточнаго развитія ихъ за это время, непонятными становятся тѣ мелочныя упражненія съ дробями, которыми Грубе наполняетъ цѣлое полугодіе четвертаго года. Ученики уже настолько знакомы съ числомъ вообще и съ пріемомъ его изученія, что изученіе такой дроби какъ $^1/_2$ въ теченіи нѣсколькихъ уроковъ должно представлять имъ работу чрезвычайно легкую и нисколько не интересную, не развивающую, а потому утомительную [1]).

Сравнивая достоинства системы Грубе съ ея недостатками, нужно придти къ тому заключенію, что основныя положенія, на которыхъ построена эта система и практическое ея осуществленіе въ видѣ курса, вообще вѣрны и цѣлесообразны, за исключеніемъ частностей, и что всякая другая, хотя бы и лучше практически принаровленная система, въ главныхъ чертахъ своихъ должна сходиться съ этою.

---

[1]) В. Евтушевскій, Методика ариѳметики стр. 79—82.

§ 112. *Объемъ и порядокъ обученія ариѳметикѣ въ начальной народной школѣ.* Въ народной школѣ, при трехлѣтнемъ ея курсѣ (учебный годъ считается отъ 35 до 40 недѣль), полагая на занятія ариѳметикою 3 часа въ недѣлю, можетъ быть основательно преподанъ только элементарный курсъ ариѳметики. Элементарный курсъ ариѳметики проходится безъ помощи какого либо теоретическаго руководства и состоитъ въ наглядномъ ознакомленіи учениковъ, при посредствѣ наглядныхъ пособій и практическихъ задачъ, съ числомъ и дѣйствіями съ числами. Ученикъ, проходя этотъ курсъ, знакомится съ языкомъ предмета, съ основными изъ области его понятіями, съ пріемами вычисленій, съ построеніемъ выводовъ и правилъ и наконецъ съ построеніемъ изучаемаго матеріала въ систему. Учебнымъ матеріаломъ для этого курса должно быть: а) изученіе чиселъ первой сотни, и выводъ понятія о дѣйствіяхъ съ числами въ этомъ предѣлѣ; б) нумерація и дѣйствія съ числами любой величины, какъ приложеніе выводовъ и правилъ, усвоенныхъ на изученіи чиселъ первой сотни, и в) элементарный курсъ дробей. Этотъ курсъ, представляющій, по своему содержанію, законченное цѣлое и служащій только подготовкою къ дальнѣйшему систематическому курсу ариѳметики въ общеобразовательномъ заведеніи, есть полный курсъ, которымъ должна ограничиться народная школа, употребляющая на обученіе дѣтей не болѣе трехъ—четырехъ, и то далеко неполныхъ лѣтъ.

Что касается порядка обученія ариѳметикѣ, или расположенія учебнаго матеріала, то оно должно быть *концентрическимъ*. Для основательнаго усвоенія учебнаго предмета во всѣхъ его подробностяхъ необходимо возможно частое повтореніе одного и того же подъ различными видами и въ комбинаціи съ новымъ; тогда старыя представленія и понятія становятся все прочнѣе и прочнѣе, а новое легко связуется со старымъ, будучи предлагаемо въ небольшомъ объемѣ и въ тѣсной связи съ прежде усвоеннымъ матеріаломъ. Слѣдовательно, прочному усвоенію учебнаго матеріала содѣйствуетъ концентрація его расположенія при прохожденіи курса. Исходя изъ самой сущности предмета, составляющей центръ учебнаго матеріала, располагаютъ этотъ матеріалъ по постепенно расширяющимся кругамъ, представляющимъ по содержанію цѣлые, законченные и однородные курсы, отличающіеся постепеннымъ возрастаніемъ объема и усложненіемъ матеріала. Каждый предшествующій курсъ служитъ такимъ образомъ под-

готовкой для курса послѣдующаго, а послѣдующій повтореніемъ предшествовавшаго.

Центръ учебнаго матеріала ариѳметики есть *изученіе состава и свойствъ числа и дѣйствій съ числомъ*. Изученіе цѣлаго числа въ элементарномъ курсѣ концентрируется такъ: 1) числа отъ 1 до 10, разсматриваемыя по ихъ составу, взаимнымъ отношеніямъ и дѣйствіямъ; 2) числа до 20—этотъ курсъ есть только расширеніе перваго; 3) числа до 100—курсъ представляетъ пополненіе и расширеніе прежнихъ и сводитъ въ систему различныя отношенія и комбинаціи чиселъ посредствомъ выдѣленія и группировки дѣйствій 4) составныя именованныя числа въ предѣлѣ числа до 100—этотъ курсъ представляетъ матеріалъ для примѣненія и обобщенія первыхъ трехъ и вводитъ выдѣленіе самыхъ пріемовъ совершенія дѣйствій съ числомъ и 5) цѣлыя числа любой величины—курсъ, отличающійся отъ прежнихъ возрастаніемъ числа и требующій окончательнаго установленія механическихъ правилъ и пріемовъ вычисленія съ большими числами. Послѣ такого обстоятельнаго знакомства съ цѣлымъ числомъ проходится элементарный курсъ дробей; въ которомъ, на основаніи всего пройденнаго, устанавливается понятіе о дроби, и ея свойствахъ, и производятся четыре дѣствія съ дробями не по механическимъ правиламъ, а на основаніи знакомства съ числами первой сотни и съ свойствами дроби. Такимъ образомъ, постепенно разширяясь, усложняясь и повторяясь, курсъ ариѳметики усвояется окончательно ученикомъ какъ теоретически, такъ и практически, въ видѣ стройнаго послѣдовательнаго и непрерывнаго ряда теоремъ и ихъ приложеній. При такомъ расположеніи курса имѣется въ виду не *легкость* усвоенія ученикомъ учебнаго матеріала, а *доступность* и черезъ то хорошее вліяніе обученія на умственное развитіе.

Отсюда само собою опредѣляется и методъ преподаванія ариѳметики въ начальной народной школѣ. Въ ариѳметикѣ методъ преподаванія, идущій отъ частнаго къ общему, должно считать самымъ естественнымъ. Къ пріобрѣтенію тѣхъ истинъ, которыя составляютъ ариѳметику, человѣчество шло не путемъ анализа, ведущаго отъ общаго къ частному, а обратнымъ путемъ—отъ частнаго къ общему, иначе сказать, отъ опыта и наблюденія къ выводу. Сначала, очевидно, человѣкъ наблюдалъ и постигалъ число предметовъ, придумывалъ числительныя имена, а потомъ изъ опытовъ надъ счисленіемъ тѣхъ же предметовъ вывелъ тѣ

ариѳметическія правила, которыя поражаютъ насъ въ настоящее время своимъ остроуміемъ. Такимъ образомъ, онъ шелъ путемъ, противоположнымъ анализу, отъ частнаго къ общему, отъ опыта къ выводу или, что тоже, путемъ *синтеза*. Это первоначальный путь всякой науки. Новѣйшая методика этотъ же самый путь усвоенія или вывода знаній рекомендуетъ и для начальнаго обученія. Несомнѣнно, что въ развитіи отдѣльнаго человѣка необходимо примѣнять законъ, по которому совершалось развитіе всего человѣчества. Старинная метода начальнаго обученія ариѳметикѣ шла, какъ мы видѣли, совершенно противоположнымъ путемъ, заставляя ученика сначала затвердить правило, а потомъ уже примѣнять его къ дѣлу. Точно также понятіе объ отвлеченномъ числѣ, какъ чисто умственное представленіе, могло, явиться у человѣка послѣ многихъ наблюденій надъ количествомъ предметовъ, подобно тому, какъ общее понятіе о деревѣ можетъ явиться у человѣка послѣ многихъ его наблюденій надъ отдѣльными деревьями. Число есть знакъ количественныхъ отношеній Слѣдовательно, начинать ариѳметику обученіемъ дѣйствіямъ надъ отвлеченными числами, а потомъ переходить къ дѣйствіямъ надъ дѣйствительными величинами, есть дѣло по меньшей мѣрѣ неестественное; это значитъ ни болѣе ни менѣе, какъ идти путемъ, противоположнымъ тому, по которому шелъ разсудокъ всѣхъ людей въ пріобрѣтеніи ариѳметическихъ познаній. Вслѣдствіе этого, начальное обученіе ариѳметическимъ дѣйствіямъ, должно идти путемъ постепенности—отъ практическихъ работъ къ теоретическимъ выводамъ и правиламъ. Ученику не должно заранѣе говорить, какъ готовую истину, что $5\times6=30$, а пусть лучше онъ узнаетъ это изъ опыта,—возьметъ 5 разъ по 6 предметовъ, и, сосчитавши порознь всѣ отдѣльные предметы, заключающіеся въ этихъ пяти отдѣлахъ, выведетъ для себя заключеніе, что $6+6+6+6+6=30$. Отсюда выводъ, что умноженіе есть сокращенное сложеніе. Такого рода опытное знаніе будетъ прочнѣе знанія, пріобрѣтеннаго механически. При рѣшеніи задачъ всякое ариѳметическое правило легко припоминается только тогда, когда въ памяти ученика возникаетъ цѣлый рядъ мыслей, посредствомъ которыхъ правило было выведено изъ практическихъ упражненій; этотъ рядъ мыслей наводитъ ученика на воспоминаніе о томъ, къ чему шелъ выводъ, и такимъ образомъ самое правило легко и безъ усилія примѣняется къ задачѣ. Если, при приведеніи дробей къ одному знаменателю, ученикъ вспоминаетъ одно только

правило: „чтобы привести къ одному знаменателю дроби, которыхъ знаменатели числа простыя (недѣлимыя одно на другое) между собою, надобно числителя и знаменателя каждой дроби умножить на произведеніе знаменателей прочихъ дробей“, то такого рода воспоминаніе, какъ основанное лишь на механическомъ заучиваніи, непрочно и не остается въ памяти ученика навсегда. Оттого часто случается, что нѣсколько времени не занимаясь по чему-либо ариѳметикою, ученикъ забываетъ всѣ правила, усвоенныя имъ посредствомъ заучиванія безъ пониманія самихъ правилъ. Не то бываетъ, когда правило усвоено имъ посредствомъ вывода изъ упражненій. Припоминая правило, мы легко припоминаемъ тотъ родъ разсужденій, посредствомъ которыхъ оно добыто нами; такой способъ припоминанія уже самъ по себѣ ручается за то, что это правило будетъ всегдашнимъ нашимъ пріобрѣтеніемъ. Нечего и говорить о пользѣ такого способа преподаванія ариѳметики: одна привычка усвоивать только то, что понятно и ясно представляется уму, есть самое драгоцѣнное пріобрѣтеніе, заставляющее ученика до всего доходить самостоятельно, своимъ трудомъ и умомъ. Самый способъ усвоенія ариѳметическихъ познаній путемъ самостоятельной умственной работы дастъ такую сумму энергіи и охоты къ занятіямъ, которая одна ручается за успѣхъ обученія.

§ 113. *Необходимость и правила наглядnаго и умственнаго упражненія въ счисленіи и вычисленіи.* Изъ вышесказаннаго *о порядкѣ и методѣ* начальнаго обученія ариѳметикѣ слѣдуетъ, что это обученіе на первыхъ порахъ необходимо должно быть *наглядnымъ*, ибо только тогда можно въ преподаваніи ариѳметики правильно идти отъ частнаго къ общему, когда для преподаванія ея употребляется наглядный методъ. Наглядность преподаванія и есть именно тотъ опытъ, который дастъ ученику возможность дѣлать непосредственно выводъ, то частное, отъ котораго онъ будетъ переходить къ общему, отвлеченному. Всѣ общія понятія въ душѣ человѣка суть слѣдствія опыта: общія понятія о деревѣ пріобрѣтаются посредствомъ наблюденій надъ многими деревьями, существующими въ природѣ. Этому же закону подлежатъ всѣ дѣйствія съ отвлеченными числами. Всякому умственному представленію о числѣ должно предшествовать наблюденіе надъ дѣйствительными видимыми величинами, знакомъ или изображеніемъ которыхъ служитъ число. Число безъ всякаго представленія о его величинѣ остается для каждаго мертвымъ звукомъ,

а не понятіемъ. Оттого необразованный или малообразованный человѣкъ не имѣетъ понятія о числѣ въ его отвлеченномъ видѣ; онъ имѣетъ только частныя понятія о числѣ *верстъ, пудовъ, рублей* и т. п, Если человѣку, не учившемуся ариѳметикѣ сказать, 4 и 8, то всегда съ его стороны послѣдуетъ вопросъ: 4 чего? или 8—чего (т е. пудовъ ли? верстъ, или рублей?) Это показываетъ, что всякая попытка ознакомить дѣтей съ ариѳметикой должна начинаться счетомъ, и потомъ ариѳметическими дѣйствіями надъ видимыми величинами, иначе—*наглядно*.

наглядныя *пособія*, употребляемыя при начальномъ преподаваніи ариѳметики, могутъ быть: *естественныя и искусственныя*. Къ естественнымъ относятся всѣ предметы общежитія, напримѣръ, пальцы на рукахъ, карандаши, перья, пуговицы и т. п., которымъ учитель пользуется при всякомъ удобномъ случаѣ. Искусственныя пособія суть *ариѳметическіе ящики, ариѳметическіе счеты*. Ариѳметическій ящикъ въ 1000 кубиковъ заключаетъ въ себѣ 1000 кубиковъ въ такомъ составѣ: 1) 100 отдѣльныхъ кубиковъ для счета единицами; 2) 30 или 40 брусковъ, имѣющихъ длину, равную длинѣ 10 кубиковъ, а ширину въ обѣ стороны, равную ширинѣ одного кубика; каждый брусокъ въ длину раздѣленъ на 10 равныхъ частей надрѣзами, такъ что представляетъ собою десятокъ кубиковъ, сложенныхъ въ одинъ рядъ; бруски эти служатъ для счета десятками; 3) 5 или 6 квадратныхъ досокъ. длина и ширина которыхъ равняется длинѣ бруска, а толщина—толщинѣ кубика; доски эти по обѣимъ квадратнымъ поверхностямъ раздѣлены надрѣзами на 100 квадратиковъ. а по ребрамъ на 10 равныхъ частей, такъ что каждая доска представляетъ 100 кубиковъ, сложенныхъ въ одинъ слой въ видѣ квадрата; доски служатъ для счета сотнями.

Кромѣ описаннаго состава ариѳметическаго ящика, нѣкоторые ящики заключаютъ въ себѣ приспособленіе для изученія дробей, а именно: 1) нѣсколько брусковъ раздѣлены пополамъ, и половины скрѣплены шипами; 2) нѣсколько брусковъ разсѣлены на пять равныхъ частей; 3) одна доска раздѣлена пополамъ и 4) одна доска раздѣлена на 4 равныхъ части. Если же за основную единицу принять доску, то получаются такія части: половина, четверть, десятая часть единицы (брусокъ), двадцатая (половина бруска), пятидесятая (пятая часть бруска) и сотая (кубикъ). При неудобствѣ получить третьи, шестыя и другія доли, посредствомъ ариѳметическаго ящика нельзя произвести всѣхъ тѣхъ упражне-

ній, которыя продѣлываются на дробныхъ счетахъ, гдѣ имѣются послѣдовательныя дѣленія единицы до 24 долей. Тѣмъ не менѣе, при неимѣніи дробныхъ счетовъ, и на этомъ пособіи можно хорошо объяснить происхожденіе дроби и различныя ея свойства. Ариѳметическій ящикъ можетъ служить также для наглядnаго выясненія понятія о квадратныхъ мѣрахъ и пріема вычисленія площади прямоугольника; равнымъ образомъ и для выясненія состава куба и пріема измѣренія объема четырехгранной призмы. Для этого кубъ и призмы составляются изъ отдѣльныхъ кубиковъ и измѣряются основною кубическою единицею—кубическимъ дюймомъ. Обыкновенный ариѳметическій ящикъ употребляется преимущественно для слѣдующихъ цѣлей: 1) для изученія чиселъ первой сотни, 2) для наглядnаго объясненія нумераціи и состава большихъ чиселъ.

Ариѳметическіе счеты бываютъ различнаго устройства. *Шведскіе счеты.* Подъ этимъ названіемъ на всемірп. парижской выставкѣ 1867 г. и на Всероссійской мануфактурной выставкѣ 1870 г. были выставлены счеты такого устройства: на четыреугольной рамкѣ, стоящей на высокихъ ножкахъ, продѣто 10 или болѣе горизонтальныхъ проволокъ, изъ которыхъ на каждой находится по 10 одинаковой величины деревянныхъ шариковъ, свободно двигающихся по этимъ проволокамъ; если 10 шариковъ сдвинуть на одинъ конецъ проволоки, то они занимаютъ менѣе половины ея, и слѣдовательно, удобно могутъ быть распредѣлены на всей проволокѣ по одному, по парно и т. д. На верхнемъ брускѣ рамки утверждено нѣсколько вертикальныхъ проволокъ такой длины, что на каждой изъ нихъ помѣщается ровно 10 шаровъ такихъ, какъ на горизонтальныхъ проволокахъ. Какъ горизонтальныя, такъ и вертикальныя проволоки вывинчиваются, и на первыя можно надѣвать, въ случаѣ надобности, и болѣе 10 шаровъ. Внизу рамки придѣланъ ящикъ, въ которомъ помѣщаются шары, снимаемые съ проволокъ, а также шары, служащіе для запаса.

Счеты эти служатъ для изученія чиселъ первой сотни, для выясненія ученикамъ нумераціи и пріема написанія большихъ чиселъ, а также для пріученія вообще пользоваться торговыми счетами при вычисленіяхъ. Въ виду послѣдней цѣли при классныхъ счетахъ имѣются и черные шары, которые надѣваются по два на каждую проволоку въ срединѣ между восмью желтыми — для наглядnаго раздѣленія пятковъ.

Дробные счеты. Наиболѣе употребительные классные дробные счеты состоятъ изъ четырехугольной рамки, въ которой продѣто 15 или болѣе горизонтальныхъ проволокъ, удобно вынимающихся изъ рамки, если открутить винты, находящіеся на ихъ концахъ. На верхней проволокѣ надѣтъ тонкій цилиндръ, длиною обыкновенно въ 4 фута, свободно двигающійся съ одного конца проволоки на другой и занимающій половину всей проволоки. На слѣдующихъ проволокахъ такія же по длинѣ и діаметру цилиндры разрѣзаны на разныя части, именно: на 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 18, 20, и 24. Иногда даже не бываетъ и седьмыхъ долей; вообще доли подбираются простѣйшія, чаще встрѣчающіяся и удобно выражающіяся однѣ посредствомъ другихъ. Такимъ образомъ получаются слѣдующія доли цилиндра: $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_5$, $^1/_6$, $^1/_7$, $^1/_8$, $^1/_9$, $^1/_{10}$, $^1/_{12}$, $^1/_{15}$, $^1/_{16}$, $^1/_{18}$, $^1/_{20}$, и $^1/_{24}$. Рамка счетовъ или утверждается на треножномъ высокомъ штативѣ, такъ что счеты видны всему классу, или къ верхнему бруску рамки прикрѣпляются два крючка, посредствомъ которыхъ счеты вѣшаются на классную доску. Первый способъ установки счетовъ не удобенъ потому, что весь приборъ скоро расшатывается, мѣсто. Дробные счеты представляютъ весьма полезное наглядное пособіе при прохожденіи учениками элементарнаго курса обыкновенныхъ дробей.

Обыкновенные торговые русскіе счеты съ бѣлыми или желтыми и черными костяными или деревянными шариками.

Образцы различныхъ русскихъ мѣръ: а) сажень складная и цѣльная, аршинъ складной и цѣльный, футъ; б) пудъ, фунтовики, лоты, золотники и небольшіе вѣсы для взвѣшиванія во время урока; в) четверикъ, гарнецъ и другія мѣры сыпучихъ тѣлъ.

Есть и другія наглядныя пособія для преподаванія ариѳметики, подробное описаніе которыхъ можно найти въ „Методикѣ ариѳметики“ Евтушевскаго; мы въ настоящемъ случаѣ упомянули лишь о главнѣйшихъ и не обходимыхъ при наглядномъ обученіи ариѳметикѣ.

Въ началѣ элементарнаго курса ариѳметики слѣдуетъ давать предпочтеніе вычисленію наглядному и изустному, а въ концѣ письменному. Изустное вычисленіе иногда называется *умственнымъ* и противопоставляется вычисленію письменному посредствомъ цифръ и при помощи установленныхъ правилъ. При правильномъ обученіи дѣтей ариѳметикѣ, какъ вычисленіе из-

устное, такъ и письменное должны быть вычисленіями *умственными*; правило, прилагаемое ученикомъ при письменномъ рѣшеніи задачи, и пріемы вычисленія требуютъ такого же соображенія отъ ученика, какъ и пріемы вычисленія изустнаго. При томъ не всякое изустное вычисленіе есть непремѣнно умственное: весьма часто встрѣчаются дѣти, вычисляющія изустно посредствомъ цифръ также точно, какъ и при вычисленіи письменномъ. Начинающему обучать дѣтей ариѳметикѣ нужно обратить самое серьезное вниманіе на то, чтобы они при вычисленіяхъ изустныхъ имѣли въ виду дѣйствительныя (конкретныя) числа, а не значки (цифры), ихъ изображающіе. По мѣрѣ возрастанія числа становится труднѣе производить всѣ вычисленія изустно; является необходимость въ нѣкоторыхъ пріемахъ, упрощающихъ вычисленіе съ большими числами. Тогда уже и письменное вычисленіе, сознательно совершаемое, имѣетъ такое же вліяніе на развитіе умственныхъ способностей ученика, какъ и вычисленіе изустное. Но при начальномъ или, такъ сказать, опытномъ, практическомъ обученіи ариѳметикѣ должно давать предпочтеніе *изустному* рѣшенію задачъ, и только послѣ значительной практики должно быть мало по малу вводимо въ курсъ письменное рѣшеніе задачъ. Сущность и цѣль этого требованія понятны сами собою: на первомъ планѣ въ задачѣ ставится ея содержаніе, потомъ число и его свойство, а не дѣйствія, необходимыя для рѣшенія задачи; дѣйствія должны вытекать изъ отношенія данныхъ чиселъ въ задачѣ и связи между ними; слѣдовательно, выводъ нельзя сдѣлать, не изучивъ чиселъ и ихъ отношеній между собою путемъ практическимъ, а практика не возможна безъ наглядnаго и устнаго рѣшенія задачъ, при чемъ дается учителю полная возможность слѣдить за умственною дѣятельностью ученика и во всякое время помочь ему, упростивъ для него рѣшеніе задачи черезъ постановку вопроса самымъ понятнымъ образомъ, или сообщивши правильное теченіе мыслямъ ученика. При практическомъ преподаваніи ариѳметики, чѣмъ разнообразнѣе рѣшаются ариѳметическіе задачи, тѣмъ болѣе пользы для учениковъ и для самаго дѣла преподаванія. Пусть ученикъ рѣшаетъ задачу, когда онъ совершенно пойметъ, что въ ней подлежитъ рѣшенію; пусть онъ прежде рѣшенія представитъ себѣ, что бы онъ сдѣлалъ, если бы эту задачу ему привелось рѣшить въ практикѣ, гдѣ настоятельно требуется, безъ всякихъ посторонніхъ указаній и готовыхъ правилъ, дойти до рѣшенія задачи такъ или иначе. Но рѣшеніе задачи будетъ

совершенно безплодно и безжизненно, если ученикъ, едва дадутъ ему для рѣшенія задачу, будетъ ломать голову, на какое правило дана задача и нельзя ли подвести ее подъ какое-нибудь рѣшеніе одной изъ прежнихъ задачъ. Въ первомъ случаѣ въ головѣ ученика идетъ живая работа, которою отличается всякое синтетическое изслѣдованіе, во второмъ случаѣ пріемъ отличается своею сухостью и часто механической постановкой вопроса. Замѣна одного пріема рѣшенія задачи другимъ служитъ однимъ изъ сильнѣйшихъ средствъ развить мышленіе ученика, и въ тоже время подготовляетъ ученика къ выводу изъ задачъ положеній и формулъ, что необходимо бываетъ для окончательнаго закрѣпленія изустнаго въ сознаніи. Иногда окольное рѣшеніе задачи даетъ учителю возможность выяснить ученику преимущество тѣхъ простыхъ, можно сказать, глубоко остроумныхъ правилъ, которыя предлагаетъ для рѣшенія вычисленій наука. На самомъ дѣлѣ такія правила, какъ, напримѣръ, правила простого умноженія, составляютъ великія изобрѣтенія въ ходѣ науки, и ихъ открытіе принадлежитъ далеко не дюжиннымъ умамъ. Человѣчество дошло до нихъ черезъ длинный рядъ усовершенствованій, черезъ цѣлыя столѣтія послѣ того, какъ человѣкъ научился считать.

Изустное рѣшеіе задачъ, какъ и все преподаваніе ариѳметики, требуетъ одного непремѣннаго условія, чтобы учитель владѣлъ *катихизаціей*. За лучшій способъ преподаванія всѣхъ учебныхъ предметовъ элементарнаго курса слѣдуетъ считать способъ *катихизическій*, по которому ученикъ самъ мало по малу, по мѣрѣ своего развитія и своихъ знаній, при помощи учителя подходитъ къ открытію и усвоенію истины. Все дѣло состоитъ въ томъ, что учитель, пользуясь всѣми предварительными свѣдѣніями учениковъ и зная степень развитія ихъ соображенія, не сообщаетъ самъ новыхъ истинъ, служащихъ основаніемъ умозаключеній, а идетъ путемъ обратнымъ,—рядомъ опытовъ подводитъ учениковъ къ раскрытію и усвоенію новой истины и затѣмъ уже пользуется ею для дальнѣйшихъ умозаключеній, такъ что истина не дается ученикамъ, какъ нѣчто требующее доказательства и имѣющее практическое приложеніе, а изъ частныхъ практическихъ примѣровъ ученики выводятъ заключеніе о самой необходимости существованія истины. Такой процессъ выработки свѣдѣній, удерживая въ постоянномъ напряженіи способности ученика, не только развиваетъ его любознательность, но и даетъ ей обильную пищу. Полная примѣнимость такого способа преподаванія возможна

только въ математикѣ. Катихизическій способъ преподаванія, примѣняемый при начальномъ обученіи дѣтей, удовлетворяетъ тремъ главнымъ цѣлямъ: а) онъ даетъ возможность ученику собственными силами доходить до выработки понятій и умозаключеній; б) ограждаетъ сознаніе и память ученика отъ вторженія въ нихъ понятій и умозаключеній, непосильныхъ его соображенію, что часто бываетъ возможно при способѣ догматическомъ и в) возбуждаетъ вниманіе ученика и любовь къ учебному предмету, вовлекая его ежеминутно въ работу мысли. Помощію постановки вопросовъ ученику дается возможность самому переходить отъ одной математической истины къ другой, близко къ ней связанной. Для этого разработка учебнаго матеріала должна идти такъ, чтобы неизвѣстное ученику вытекало, какъ неизбѣжный результатъ изъ прежде понятаго и усвоеннаго. Опираясь на понятіяхъ, укрѣпленныхъ въ сознаніи ученика, учитель ставитъ только вопросъ и даетъ ему такую форму, чтобы ученикъ съ возбужденною пытливостью и интересомъ къ дѣлу подходилъ ближе и ближе къ математическому выводу. При такомъ ходѣ работы достигается какъ пріобрѣтеніе новаго умозаключенія, такъ и общее развитіе мышленія, выраженное самимъ процессомъ его. А увѣренность въ доступности предмета и въ собственной способности изучать предметъ даютъ ученику силу и охоту идти дальше къ пріобрѣтенію новыхъ свѣдѣній. Постановкою послѣдовательныхъ вопросовъ, сообразуясь съ отвѣтами учениковъ, учитель вызываетъ у нихъ свѣдѣнія, необходимыя для извѣстнаго вывода, группируетъ эти свѣдѣнія около избраннаго центра разсужденія и снова вопросами даетъ направленіе разсужденію, подводящему къ выводу новаго умозаключенія. Достоинство катихизической методы преподаванія состоитъ въ пріученіи учениковъ къ разнообразію вопросовъ, всестороннему обсужденію разсматриваемаго предмета, пользованію всѣми наличными свѣдѣніями въ каждый моментъ и къ самостоятельному составленію отвѣтовъ. Нужно различать катихизацію *повторительную*, когда учитель контролируетъ уже усвоенное учениками, и *наводящую* (эвристическій способъ), когда производится выработка новаго вывода. Въ первомъ случаѣ вопросы должны быть болѣе обширные по содержанію и требующіе такого же отвѣта, во второмъ—вопросы болѣе дробные, постепенно подводящіе къ выводу и направляющіе мышленіе ученика.

§ 114. *Счеты и пользованіе ими при вычисленіяхъ на нихъ*. Прекраснымъ наглядным пособіемъ при первыхъ упраж-

неніяхъ въ ариѳметикѣ въ нашей народной школѣ могутъ служить наши обыкновенные торговые *счеты*, состоящіе изъ горизонтальныхъ проволокъ съ надѣтыми на нихъ шариками на каждой по 10. На нашихъ счетахъ 10 шариковъ каждой предыдущей проволоки отъ правой руки къ лѣвой равняются одному шарику послѣдующей проволоки, начиная отъ нижней до самой верхней, увеличивается въ десять разъ. На нижней проволокѣ шарики изображаютъ единицы, на второй снизу они означаютъ десятки, на третей—сотни и т. д. Наши купеческіе счеты, при изученіи нумераціи свыше сотенъ, равно какъ и до сотенъ, представляютъ очень хорошее наглядное пособіе. Въ школахъ западной Европы счеты введены въ употребленіе съ давняго времени, и тамъ честь ихъ изобрѣтенія приписывается Россіи; тамъ ихъ называютъ „*Русской счетной машиной*“ (Russische Zählmaschine).

Ознакомивъ учениковъ съ устройствомъ счетовъ, т. е. съ возрастаніемъ изучаемыхъ чиселъ, объясняя ученикамъ значеніе шариковъ на каждой проволокѣ и заставляя ихъ класть на счетахъ числа по мѣрѣ ихъ изученія, учитель съ особенною пользою можетъ употреблять счеты при обученіи учениковъ нумераціи, записыванію чиселъ (до ста, свыше ста и любой величины) на доскѣ или на бумагѣ. Въ нумераціи значительную трудность для написанія представляютъ числа съ нулями въ срединѣ; объяснить эту трудность на словахъ не легко и еще труднѣе довести учениковъ до сознательнаго усвоенія ея; изъ объясненія: „что если при диктованіи извѣстнаго числа не говорится сотни или десятки, а только тысячи и единицы и т. п., то при писаніи числа на мѣстѣ пропущенныхъ единицъ такого то и такого порядка ставятся нули“, учени ки едвали усвоятъ навыкъ правильно записывать числа съ нулями въ срединѣ, и учителю много разъ придется указывать на ошибки и повторять объясненіе; между тѣмъ нѣтъ ничего легче, какъ показать и объяснить это на счетахъ; пусть ученикъ положитъ на счетахъ подобное число, напримѣръ, 207 (двѣ сотни и 7 единицъ); между проволокой, на которой положены двѣ сотни, и проволокой съ 7 единицами, проволока съ десятками и останется не занятою; такія проволоки и нужно обозначать при списываніи числа со счетовъ нулями. Проволока съ десятками не занята, значитъ въ данномъ числѣ десятковъ нѣтъ, что и нужно обозначить при написаніи числа, поставивъ на мѣстѣ десятковъ нуль. Если не говорится сотенъ или десят-

ковъ, или единицъ (напримѣръ, 4047, 1205, 2740), то понятно, что соотвѣтственныя проволоки, при наложеніи каждаго числа на счетахъ, не должны вовсе заниматься шариками, а незанятую шариками проволоку ученики означаютъ нулемъ при списываніи на доску или тетрадь наложеннаго на счеты числа.

Говоря о счетахъ, какъ о наглядномъ пособіи при обученіи ариѳметикѣ, нельзя не указать на нихъ, какъ на наше національное и простое средство производить различныя вычисленія.

§ 115. *Одновременность упражненій на счетахъ съ упражненіями глаза и руки, необходимыми предъ обученіемъ грамотѣ. Черченіе простѣйшихъ геометрическихъ фигуръ.* Всѣ эти предуготовительныя упражненія въ счисленіи и вычисленіи соединяются и чередуется съ такими же упражненіями, приготовляющими къ обученію грамотѣ, т, е. съ упражненіями глаза и руки и съ черченіемъ по клѣткамъ различныхъ фигуръ и предметовъ. Вмѣстѣ съ этими послѣдними учитель можетъ приступить къ счету видимыхъ предметовъ, какъ то: пальцевъ на рукахъ, грифелей, карандашей, оконъ, учениковъ въ классѣ и т. п. Окажется, что большинство дѣтей умѣютъ считать по порядку до 10 и болѣе; это перечисленіе предметовъ дѣлается обыкновенно съ охотою и стараніемъ: каждый изъ учениковъ старается показать свои знанія.

Чтобы этотъ счетъ сдѣлать болѣе интереснымъ, учитель раздаетъ ученикамъ кубики ариѳметическаго ящика (каждому по десятку и болѣе), изъ которыхъ дѣти составляютъ на столахъ разныя фигуры, упражняясь въ тоже время въ счетѣ. Ряды, столбики и другія фигуры, выкладываемыя учениками, должны быть, по возможности, правильны. Выкладываніе кубиковъ, пуговицъ и т. п. пріучаетъ глазъ дѣтей къ правильнымъ симметрическимъ формамъ, развиваетъ ихъ сообразительность и даетъ учителю средство занять ихъ самостоятельною работою. На ряду со счетомъ могутъ идти занятія рисованіемъ по клѣткамъ и черченіемъ отъ руки различныхъ прямыхъ и круговыхъ линій и простѣйшихъ геометричейкихъ фигуръ.

Искусство *черченія* имѣетъ важное значеніе, и какъ вспомогательное средство при обученіи другимъ предметамъ народной школы, и по своей практической приложимости въ сельско-хозяйственномъ быту. Черченіе является вспомогательнымъ средствомъ на самыхъ первыхъ ступеняхъ обученія; съ него, можно сказать, начинается обученіе. На томъ основаніи, что дѣти го-

раздо легче и сознательнѣе усвоиваютъ то, что они сами начертили, нѣкоторые педагоги (между прочимъ, Гразеръ, какъ мы видѣли) рекомендуютъ начинать обученіе чтенію съ писанія буквъ. Такъ какъ самое писаніе на первыхъ порахъ можетъ быть затруднительно для учениковъ, то они упражняются первоначально въ черченіи разнаго рода прямыхъ, кривыхъ, круговыхъ линій, чтобы послѣ уже съ рукой окрѣпшей и научившейся владѣть орудіями письма—грифелемъ, карандашемъ, перомъ,—приступить къ самому письму. Само собою понятно, что линіи и кружки, какіе чертятся дѣтьми при первоначальныхъ упражненіяхъ, не имѣютъ въ виду соотвѣтствовать какому либо дѣйствительному предмету, Это—упражненія, непредназначенныя для развитія какой-либо способности ума, а имѣющія цѣлію развитіе *глазомѣра* и *укрѣпленіе руки*. Но при дальнѣйшихъ упражненіяхъ механическія упражненія въ черченіи должны постепенно переходить въ сознательныя, требующія нѣкотораго напряженія памяти и мысли, *предметныя*, имѣющія въ виду данный, опредѣленный предметъ. При сознательномъ черченіи линіи не могутъ уже проводиться наудачу, какъ попало, а должны строго, во всѣхъ измѣреніяхъ соотвѣтствовать данному предмету. Отъ хорошаго правильнаго чертежа требуется, чтобы всѣ части его вполнѣ соотвѣтствовали всѣмъ частямъ очерчиваемаго предмета, чтобы послѣдній дѣйствительно могъ быть сдѣланъ по чертежу. Нѣтъ сомнѣнія, что подобнаго рода правильные чертежи могутъ имѣть большое значеніе какъ при обученіи, дѣлая *наглядными* предметы отдаленные, такъ особенно въ практическомъ отношеніи, точно представляя разнаго рода сельско-хозяйственныя, техническія, и другія орудія, невсегда понятныя по однимъ описаніямъ.

Въ своемъ высшемъ развитіи черченіе переходитъ съ одной стороны въ геометрію—науку объ измѣреніи пространства, а съ другой—въ рисованіе, составляя для той и другаго основаніе, служа для нихъ исходнымъ пунктомъ. Но курсъ народной школы такъ не продолжителенъ, что о преподавніи въ ней геометріи и рисованія не можетъ быть и рѣчи. Въ виду крайняго недостатка времени и обученіе черченію должно имѣть самый тѣсный объемъ, должно ограничиться самымъ существеннымъ. Нѣкоторымъ пособіемъ учителю въ затрудненіи касательно времени можетъ служить склонность, почти общая всѣмъ дѣтямъ, къ рисованію. Пользуясь этою склонностью, которая можетъ побудить дѣтей заниматься рисованіемъ и не въ урочное время, учитель,

и при неблагопріятныхъ условіяхъ, можетъ достичь удовлетворительныхъ результатовъ, если при этомъ хорошо поведетъ дѣло обученія.

Самое основное требованіе въ обученіи черченію, какъ въ извѣстной степени и при обученіи всякому другому предмету, — это требованіе наглядности. Опредѣленія, какъ и вообще всѣ отвлеченныя понятія, на первыхъ урокахъ черченія не могутъ считаться умѣстными. Сколько бы учитель не толковалъ, что такое точка, линія, уголъ и т. п.,—въ умѣ ученика всегда были бы смутныя представленія объ этихъ предметахъ. Гораздо лучше наглядно показать, что принято называть линіей, точкой, показать уголъ въ комнатѣ, и потомъ путемъ собесѣдованія и примѣровъ, довести до яснаго пониманія то, что нужно разумѣть подъ разными терминами, въ родѣ—точка, уголъ и т. п. Только послѣ полнаго выясненія дѣла становятся умѣстными и опредѣленія, которыя являются въ этомъ случаѣ, какъ выводъ изъ предшествовавшихъ объясненій. На первыхъ порахъ нелишне, вмѣсто черченія, заставлять дѣтей выкладывать изъ палочекъ разныя фигуры, а потомъ уже заставлять чертить эти фигуры. Такой пріемъ важенъ въ томъ отношеніи, что наглядно выясняетъ связь между линіями, какія онъ чертитъ, и предметами; наглядно показываетъ, какимъ образомъ линіи могутъ очертить предметъ. Вообще въ черченіи, какъ и всюду нужно восходить отъ простаго къ сложному, отъ легкаго къ болѣе трудному. Начавши черченіемъ разнаго рода прямыхъ, ломанныхъ, кривыхъ, круговыхъ линій, слѣдуетъ постепенно восходить къ болѣе сложнымъ фигурамъ. Сначала черченіе можетъ быть отъ руки, а впослѣдствіи, когда потребуется большая отчетливость работы и точность измѣренія, по линейкѣ. Учителю, который бы пожелалъ подробнѣе ознакомиться съ общими правилами первоначальнаго черченія и рисованія, можно рекомендовать прочесть статью „*Черченіе и рисованіе*“ въ книгѣ „Предметы обученія въ народной школѣ“. В. Водовозова, стр. 109—118. Мы же приведемъ здѣсь отрывокъ изъ плана рисованія для восьмиклассной народной школы, составленнаго Францемъ Пенингомъ, профессоромъ рисованія въ Вѣнскомъ Педагогіумѣ заключающій въ себѣ въ постепенномъ порядкѣ простѣйшія геометрическія фигуры, чертить которыя могутъ научиться и ученики народной школы.

„*Первый и второй классы.* Старательное пріученіе дѣтей къ правильному держанію тѣла, бумаги, карандаша, руки и ки-

сти, а также къ опрятности; упражненіе руки въ проведеніи прямыхъ линій по всевозможнымъ направленіямъ; треугольники и четыреугольники, сложныя фигуры изъ прямыхъ линій. На этой ступени совершенно умѣстно и полезно рисовать по сѣткѣ; каждую задачу учитель сперва выполняетъ самъ на классной доскѣ, разграфленной пунктирными линіями, при чемъ онъ даетъ ученикамъ нужныя объясненія и указанія. Въ первомъ классѣ ученики рисуютъ на разграфленныхъ пунктиромъ грифельныхъ или лучше кожаныхъ доскахъ (разстояніе между точками 1 сантиметръ), во второмъ классѣ—на разграфленныхъ четверткахъ бумаги (разстояніе между точками 2 сантиметра); каждый рисунокъ долженъ быть возможно великъ; слѣдовательно, долженъ занимать всю доску или бумагу.

Третій классъ. Квадратъ, прямоугольники и треугольники и комбинаціи этихъ фигуръ; дѣленіе прямой на 2, 4, 8, затѣмъ на 3, 6 и 9 частей: рисованіе въ контурѣ простыхъ классныхъ предметовъ, ограниченныхъ плоскостями; рисованіе круга по вспомогательнымъ точкамъ; дѣленіе его на 4, 8 и 6 частей; вписываніе въ кругъ четырехъ—шести и осьми-угольниковъ. Обученіе идетъ прежнимъ порядкомъ: ученики чертятъ на разграфленныхъ тетрадяхъ (разстояніе между точками пунктирной линіи 4 сантиметра и въ возможно большомъ масштабѣ".

§ 116. *Нумерація и первыя четыре дѣйствія ариѳметики въ приложеніи къ отвлеченнымъ, именованнымъ и дробнымъ числамъ.*

1) *Изученіе чиселъ перваго десятка.* Здѣсь ученики знакомятся постепенно со всѣми числами въ предѣлѣ перваго десятка, ихъ свойствами, съ различными ариѳметическими понятіями, какъ-то: прибавить, увеличить, отнять, узнать—сколько нужно прибавить къ одному числу, чтобы получить другое; взять нѣсколько разъ данное число; узнать, сколько разъ одно число содержится въ другомъ; во сколько разъ одно число больше другаго и т. п. Всѣ эти понятія пріобрѣтаются какъ при помощи наглядныхъ пособій, такъ и при приложеніи изученныхъ отношеній чиселъ къ рѣшенію практическихъ задачъ. При этомъ нужно обратить особенное вниманіе на то, чтобы дѣти могли безошибочно складывать *два* числа, если ихъ сумма не переходитъ 10, а также разложить каждое число до 10 на двѣ части. Важно для дальнѣйшаго курса, чтобы дѣти безошибочно умѣли дополнить каждое число перваго десятка до 10.

Г. Евтушевскій считаетъ весьма важнымъ для расположенія упражненій при изученіи отдѣльнаго числа выбрать самое *простое* и естественное *исходное* начало, понятное всякому учащему дѣтей, и затѣмъ распредѣлить всѣ упражненія такъ, чтобы одно вытекало изъ другаго и одно дополняло другое. За такое начало, дающее направленіе всей работѣ, какъ при изученіи чиселъ перваго десятка, такъ и при изученіи чиселъ первой сотни, онъ принимаетъ *разложеніе изучаемаго числа на слагаемыя.* Сложеніе есть основное ариѳметическое дѣйствіе; всѣ прочія дѣйствія происходятъ отъ него путемъ упрощенія вычисленія. Вычитаніе чиселъ производится легко и просто посредствомъ сложенія, и есть не что иное, какъ упрощеніе этого послѣдняго посредствомъ запоминанія таблички сложенія: кто знаетъ хорошо, что 5 да 3 составятъ 8, тотъ также хорошо знаетъ что 8 безъ 5 будетъ 3. Напримѣръ, изъ 25 вычесть 17 можно посредствомъ сложенія двумя способами: а) постепеннымъ прибавленіемъ къ вычитаемому по единицѣ до тѣхъ поръ, пока оно не сравняется съ уменьшаемымъ; оказывается, что 17 разнится отъ 25 на 8 единицъ; б) прибавленіемъ къ вычитаемому чиселъ на угадъ, сначала 2, потомъ 3, потомъ еще 2, пока не получится число равное уменьшаемому. Значитъ, видоизмѣненія въ этомъ примѣрѣ сложенія въ противоположное ему дѣйствіе — вычитаніе въ томъ только и состоитъ, что мы или на основаніи многихъ упражненій въ подобномъ сложеніи, или на основаніи простаго заучиванія наизусть, навсегда формулировали въ памяти, что 15 безъ 7 будетъ 8 (такъ какъ 25 и 17 имѣютъ оба по десятку, то приходится сравнивать только 15 и 7), и затѣмъ пользуемся этимъ знаніемъ при всѣхъ дальнѣйшихъ вычисленіяхъ. Что умноженіе есть сложеніе посредствомъ извѣстной наизусть таблицы сложенія чиселъ, взятыхъ нѣсколько разъ слагаемыми, это, безъ сомнѣнія, извѣстно всякому знающему это дѣйствіе. Складывая по 6 пять разъ, мы запоминаемъ наконецъ, что 5-ью 6-ть будетъ 30, или просто выучиваемъ эту комбинацію на память. Дѣленіе чиселъ производится непосредственно чрезъ сложеніе дѣлителя, который берется послѣдовательно слогаемымъ до тѣхъ поръ, пока въ окончательной суммѣ не получится число, равное дѣлимому или разнящееся отъ него на число меньшее дѣлителя. Такое продолжительное сложеніе дѣлителя замѣняется для упрощенія вычисленія, умноженіемъ его на такое число, что въ произведеніи получается число, равное дѣлимому, или отли-

чающееся отъ него на число меньшее дѣлителя; эта разность полученнаго произведенія отъ дѣлимаго опредѣляется уже посредствомъ вычитанія. Такимъ образомъ, незнающій никакого другаго дѣйствія, кромѣ сложенія можетъ всѣ четыре ариѳметическія дѣйствія производить посредствомъ одного этого дѣйствія. Это обыкновенно и существуетъ на практикѣ на торговыхъ счетахъ, для чего существуютъ и руководства. Но мысль объ упрощеніи дѣйствія можетъ явиться у учащихся только тогда, когда они усвоили дѣйствіе основное, изъ котораго, посредствомъ упрощенія, и вытекаютъ всѣ другія; притомъ необходимо, чтобы эти упрощенія и обобщенія въ новыя дѣйствія возникли естественно, безъ натяжки и постепенно.

Изученіе чиселъ втораго десятка и дѣйствій надъ ними. При изученіи чиселъ втораго десятка не столько важно происхожденіе ихъ чрезъ прибавленіе къ предъидущему единицы, сколько образованіе ихъ изъ десятка и единицъ, на что обращаютъ большое вниманіе Генчель и Грубе. На вопросъ учителя, какъ получить, напримѣръ, число 15, первый отвѣтъ ученика долженъ быть 10+5; всѣ же остальные должны быть основаны на этомъ. Кромѣ того, полезно изучить по порядку всѣ числа втораго десятка, и въ особенности обратить вниманіе на то, чтобы дѣти хорошо усвоили таблицу сложенія и вычитанія. Это изученіе должно непремѣнно основываться на способѣ образованія числа изъ десятка и единицъ. Такъ, напримѣръ, разлагая число 15 на двѣ части, ученикъ непремѣнно разсуждаетъ такъ: 15=10+5, поэтому 15=9+6, т. е. 15=10—1+5+1, 15=8+7, т. е. 15=10—2+5+2, т. е. отъ десятка отнимаемъ нѣсколько единицъ и столько же прибавляемъ къ единицамъ. Такое изученіе, основанное на разсужденіи, весьма удобно поддающемся разъясненію на счетахъ, дастъ ученику возможность наизусть, безъ механическаго пріема, припомнить забытый результатъ. Хотя при изученіи чиселъ втораго десятка главное вниманіе обращается на сложеніе и вычитаніе, но при разсматриваніи каждаго числа не должно быть опускаемо изъ виду краткое отношеніе его ко всѣмъ числамъ перваго десятка; особенно же нужно наблюдать это относительно такихъ чиселъ, какъ 12, 15, 16 и 18, которыя имѣютъ между числами перваго десятка по нѣсколько множителей и дѣлителей въ тоже время.

Нумерація и дѣйствія надъ числами первой сотни. Нѣтъ нужды изучать всѣ числа первой сотни по порядку и каждое

порознь, что было бы и утомительно и безполезно; послѣ изученія чиселъ втораго десятка слѣдуетъ прямо сразу познакомить дѣтей съ закономъ образованія всѣхъ двузначныхъ чиселъ, т. е. съ десятичною системою нумераціи. Числа въ этомъ предѣлѣ составляются сначала наглядно, напримѣръ на счетахъ, потомъ изустно, а затѣмъ уже пишутся. Послѣ нумераціи можно перейти къ рѣшенію задачъ, требующихъ между прочимъ сложенія въ предѣлѣ первой сотни; при чемъ учениками выводятся пріемы изустнаго счисленія, основанные исключительно на десятичномъ счисленіи. Только такіе пріемы и можно считать нормальными и требовать ихъ отъ всего класса; особенные же пріемы, основанные на особенныхъ свойствахъ чиселъ, могутъ быть допускаемы и даже поощряемы, но всему классу надо выставить опредѣленный способъ вычисленія, какъ нормальный. Точно также проходятся и другія дѣйствія, но дѣйствія эти ни въ какомъ случаѣ не должны быть опредѣляемы заранѣе, а необходимость ихъ вызывается рѣшеніемъ задачъ. Напримѣръ, ученику дана задача: работникъ въ день сберегаетъ 26 коп., сколько онъ сбережетъ въ недѣлю? Рѣшая эту задачу разсужденіемъ, ученикъ приходитъ къ необходимости 26 взять 6 разъ, и вотъ классу предоставляется придумать пріемъ вычисленія, хотя ученики еще не знаютъ, что они дѣлаютъ умноженіе. Изъ придуманныхъ учениками пріемовъ учитель выбираетъ тотъ, который онъ желаетъ выставить, какъ нормальный; если же ученики сами не придумали, то учитель можетъ легко навести на него учащихся. Такимъ образомъ, при изученіи первой сотни преслѣдуется преимущественно усвоеніе пріемовъ вычисленія при рѣшеніи задачъ. Необходимо при этомъ, чтобы учитель постепенно знакомилъ учащихся съ различными мѣрами (длины, вѣса, емкости и т. под.) и рѣшеніемъ задачъ на составныя именованныя числа. Въ концѣ изученія чиселъ первой сотни можно совѣтовать, во 1-хъ, болѣе подробное изученіе чиселъ, важныхъ или потому, что показываютъ единичное отношеніе между однородными мѣрами, напримѣръ, 32 лота въ 1-мъ фунтѣ, 40 фунтовъ въ 1 пудѣ, 96 золотниковъ въ 1 фунтѣ и т. п.; или потому, что имѣютъ много дѣлителей, напримѣръ, 32, 48, 72; изученіе это должно касаться главнымъ образомъ краткаго отношенія чиселъ къ предъидущимъ; во 2-хъ, согласно съ г. Евтушевскимъ, указать въ видѣ повторенія случаи употребленія каждаго изъ четырехъ дѣйствій, и въ 3-хъ, научить разлагать числа первой сотни на простые множители.

Нумерація и четыре дѣйствія надъ числами отвлеченными и составными именованными въ предѣлѣ извѣстной данной величины. Этотъ курсъ представляетъ третій и послѣдній концентръ курса цѣлыхъ чиселъ и состоитъ въ расширеніи предѣла числа. Всѣ основныя понятія о числѣ и пріемы дѣйствій съ числами учениками вполнѣ сознательно усвояются въ предшествовавшихъ двухъ курсахъ. Теперь они эти понятія и пріемы прилагаютъ къ большимъ числамъ, слѣдовательно, на новомъ матеріалѣ повторяютъ и расширяютъ прежде пройденное. Для постепенности расширенія предѣла числа, курсъ цѣлыхъ чиселъ, выходящихъ за предѣлъ 100, разбивается на два отдѣла: а) нумерація чиселъ отъ 1 до 1000 и б) нумерація чиселъ до высшихъ предѣловъ и дѣйствія съ числами отвлеченными и именованными любой величины.

При выясненіи ученикамъ нумераціи должно пользоваться различными наглядными пособіями. Наиболѣе употребительными при томъ могутъ быть: спички, связанныя пучками въ 10 и 100 штукъ, шведскіе счеты, наши торговые счеты и ариѳметическій ящикъ.

При прохожденіи нумераціи ученикамъ должно быть выяснено: а) существованіе единицъ различныхъ разрядовъ, б) взаимное кратное отношеніе единицъ различныхъ разрядовъ, в) представленіе о величинѣ (количествѣ) числа, состоящаго изъ единицъ различныхъ разрядовъ, г) чтеніе и написаніе числа на основаніи зависимости значенія цифры отъ мѣста, ею занимаемаго. Пріемы обученія нумераціи, особенно при помощи наглядныхъ пособій, до того просты, что изложеніе ихъ мы находимъ излишнимъ. Всякій понимающій учитель найдется и съумѣетъ вести это дѣло при помощи наглядныхъ пособій, не зная даже предварительно общепринятыхъ для этого пріемовъ, которые по произволу учителя или его усмотрѣнію могутъ разнообразиться и видоизмѣняться. Одно нужно только постоянно имѣть въ виду: постепенность перехода отъ чиселъ меньшихъ къ большимъ. При прохожденіи вообще всего этого курса преимущественно обращается вниманіе на основательное усвоеніе механизма дѣйствій и приложеніе его къ рѣшенію задачъ.

Дроби. При изученіи дробей главнымъ образомъ обращается вниманіе на происхожденіе дроби, увеличеніе и уменьшеніе дроби и сокращеніе дробей; выраженіе одной дроби въ различныхъ доляхъ и приведеніе дробей съ небольшими знаменателями къ одному

знаменателю, нахожденіе одной или нѣсколькихъ частей цѣлаго; отысканіе цѣлаго по даннымъ частямъ его. Дроби составляютъ довольно трудную часть курса начальной народной школы. Онѣ должны быть пройдены съ учениками толково и наглядно, а не механически. Понятіе о дроби учитель можетъ дать ученику при дѣленіи цѣлыхъ чиселъ, когда по раздѣленіи дѣлимаго остается остатокъ, меньшій дѣлителя. При такомъ случаѣ весьма естественно спросить, что дѣлать съ остаткомъ? При дѣленіи именованныхъ чиселъ остатокъ раздробляется и надъ нимъ производится тоже дѣйствіе дѣленія; при дѣленіи простыхъ чиселъ образуется дробь, у которой числителемъ бываетъ остатокъ, а знаменателемъ дѣлитель, но остатокъ выраженный такою дробью, даетъ только приблизительное понятіе о доляхъ единицы или нѣсколькихъ единицахъ, оставшихся отъ дѣленія. Напримѣръ, отъ раздѣленія неизвѣстнаго числа на 23 остается въ остаткѣ 19, что составитъ дробь $^{19}/_{23}$; отъ дѣленія числа 362 остается 36, что образуетъ дробь $^{36}/_{362}$. Можно ли сказать, что дроби $^{19}/_{23}$ и $^{36}/_{362}$ будутъ понятны нашему уму? Положимъ, что доли образовались въ такомъ случаѣ, когда намъ необходимо знать въ точности цѣнность какихъ-либо вещей, пріобрѣтенныхъ нами, или узнать, по скольку раздѣлить между нѣсколькими лицами какой-либо предметъ. Неужели придется единицы остатка дѣлить на 23 каждую и выдавать лицамъ, которыя участвуютъ въ раздѣлѣ по 19 долей изъ общей суммы долей? Здѣсь и лежитъ начало необходимости дѣйствія надъ дробями, которыя направлены къ тому, чтобы представить дробь въ самомъ понятномъ для насъ видѣ, иначе сказать—довести ученика до пониманія простѣйшихъ отношеній мелкихъ дробныхъ долей къ единицѣ.

Для наглядnаго представленія дроби употребляются наглядныя пособія, такъ называемые дробные счеты. Величину и отношеніе дробей можно пояснить даже посредствомъ чертежей, сдѣланныхъ на доскѣ. При помощи наглядныхъ пособій легко объяснить, что значитъ числитель и знаменатель дроби; что нѣкоторыя дроби межъ собою сходятся, напримѣръ, третьи и вторыя доли сходятся въ шестыхъ доляхъ, четверти и трети сходятся въ двѣнадцатыхъ, 5-я и 12-я въ 60-хъ. Для того, чтобы ученикъ вынесъ изъ употребленія наглядныхъ пособій ясное понятіе о дробяхъ, учитель повѣряетъ его вопросами: какъ раздѣлить листъ бумаги, чтобы получить $^1/_4$ $^1/_8$? Какъ понимать, что на жилетъ пошло $^5/_8$ аршина? сколько это будетъ вершковъ?

Въ $^{7}/_{10}$ пуда сколько будетъ фунтовъ? Два аршина равняются какой долѣ сажени? и т. п. Всѣ эти упражненія можно повѣрить на дробныхъ счетахъ.

Затѣмъ важное значеніе въ изученіи дробей имѣетъ ясное понятіе способовъ: а) отличать дробь правильную отъ неправильной, б) сокращенія дробей, в) увеличенія и уменьшенія дробей и г) приведенія дробей къ одному знаменателю.

а) Понятіе о правильной и неправильной дроби легко выяснить при помощи дробныхъ счетовъ. Учитель заставляетъ ученика сложить (на 3 проволокѣ дробныхъ счетовъ снизу) на счетахъ $^{4}/_{16}$ и $^{8}/_{16}$, составится $^{12}/_{16}$; затѣмъ сложить (на 7 проволокѣ) $^{7}/_{9}$ и $^{5}/_{9}$; отъ сложенія должна получиться такая дробь, которой нельзя положить на одной проволокѣ, а именно $^{12}/_{9}$, а такъ какъ 7 проволока изображаетъ собою единицу, раздѣленную на 9 долей, то вмѣсто $^{7}/_{9}$ беремъ цѣлую единицу, т. е. сдвигаемъ вправо цилиндръ на проволокѣ 14, а остальныя доли $^{3}/_{9}$ откладываемъ на 7 проволокѣ; слѣдовательно $^{7}/_{9}+^{5}/_{9}=1^{3}/_{9}$. Учитель при этомъ напоминаетъ ученикамъ, что при сложеніи простыхъ чиселъ, когда отъ сложенія единицъ какого либо разряда получались единицы слѣдующаго высшаго разряда, онѣ выключались изъ единицъ, получавшихся въ суммѣ, напримѣръ, изъ 17 выключался десятокъ, а 7 писалось на мѣстѣ единицъ. Точно также дѣлалось и при сложеніи именованныхъ чиселъ. Въ сложеніи дробей, если числитель получится болѣе знаменателя, или равенъ ему, то онъ дѣлится на знаменатель, и частное число покажетъ не число долей, а число единицъ, раздѣленныхъ на извѣстныя доли. Изъ этихъ опытовъ выводится понятіе о правильной дроби, какъ о такой дроби, у которой числитель менѣе своего знаменателя, и о неправильной, у которой числитель болѣе знаменателя, или равенъ ему. Далѣе, дѣлаются опыты обратить смѣшанное число въ неправильную дробь, и наоборотъ, исключить цѣлое число изъ неправильной дроби. Наконецъ, для упражненія даются ученикамъ примѣры двухъ чиселъ, изъ которыхъ одно смѣшанное, а другое состоитъ изъ неправильной дроби; ученики должны узнать, которое изъ данныхъ чиселъ болѣе другаго, напримѣръ: что болѣе $3^{2}/_{9}$, или $^{35}/_{9}$, $^{10}/_{11}$ или $^{84}/_{11}$?

б) *Сокращеніе дробей* есть умѣніе представить дробь въ различныхъ и болѣе простыхъ видахъ. Въ этомъ случаѣ дробные счеты и другія наглядныя пособія оказываются особенно пригодными. Показавъ на счетахъ примѣръ сокращенія дробей, учитель

задаетъ ученикамъ упражненія въ родѣ такихъ напримѣръ: отложите на счетахъ дробь $^{16}/_{24}$ и найдите, на какой проволокѣ можно взять дробь равную этой. Какъ доказать при помощи счетовъ, что дробь $^{12}/_{20}$ равна $^{3}/_{5}$, или $^{4}/_{6}$ равна $^{16}/_{24}$? Скажите дробь, которая была бы проще $^{6}/_{12}$, или $^{5}/_{10}$, $^{3}/_{9}$, $^{4}/_{6}$. При помощи дробныхъ счетовъ опредѣляется, какія дроби не могутъ быть сокращены ($^{2}/_{5}$. $^{7}/_{8}$, $^{5}/_{18}$, $^{7}/_{16}$, $^{20}/_{11}$ и тому п.) и какія крупныя дроби сходятся съ другими въ мелкихъ доляхъ.

в) *Увеличеніе и уменьшеніе дробей* можно точно также сдѣлать наглядным и понятнымъ для учениковъ посредствомъ упражненій на дробныхъ счетахъ. Чтобы довести учениковъ до пониманія того, какъ дробь можно увеличить, беремъ на счетахъ нѣсколько дробей попарно и сравниваемъ ихъ величину, а выводъ записываемъ на доскѣ. Напримѣръ $^{1}/_{12}$ и $^{1}/_{3}$, $^{1}/_{2}$ и $^{1}/_{4}$, $^{2}/_{9}$ и $^{8}/_{9}$. Оказывается, что $^{1}/_{12}$ есть четверть $^{1}/_{3}$ (потому что $^{1}/_{3}=^{4}/_{12}$), слѣдовательно, меньше ея въ четыре раза; $^{1}/_{2}$ и $^{1}/_{4}$ относятся межлу собою какъ единица къ половинѣ; а $^{2}/_{9}$ и $^{8}/_{9}$ относятся между собою какъ 2 къ 8. Изъ этихъ наблюденій мы выводимъ, что если мы хотимъ увеличить какую либо дробь, положимъ, въ три раза, то нужно взять доли единицы въ три раза крупнѣе первыхъ, или тѣхъ же самыхъ долей взять въ три раза болѣе. Изъ этого слѣдуетъ, что если мы раздѣлимъ знаменатель дроби, иначе сказать, увеличимъ доли дроби, или если умножимъ числитель дроби, иначе сказать, увеличимъ число долей дроби, то дробь увеличится. Второй способъ всегда даетъ въ результатѣ увеличеніе дроби; но первымъ способомъ не всегда можно увеличить дробь, потому что знаменатель дроби не всегда можетъ дѣлиться на данное цѣлое число безъ остатка. Изъ этого ясно, что уменьшить дробь можно противоположнымъ способомъ, именно— умноженіемъ знаменателя на какое-нибудь число, или раздѣленіемъ на это же число числителя.

г) Способъ увеличенія дробей и ихъ уменьшенія даетъ возможность производить очень важное дѣйствіе съ дробями, именно *приведеніе дробей къ одному знаменателю*, когда онѣ имѣютъ различныхъ знаменателей. Положимъ, при сложеніи дробей встрѣчается надобность сложить дроби $^{1}/_{2}+^{1}/_{3}$, которыя имѣютъ разныхъ знаметелей; какъ сдѣлать это при пособіи дробныхъ счетовъ? Изъ прежнихъ упражненій надъ дробями мы знаемъ, что дроби, имѣющія различныхъ знаменателей, изъ которыхъ одинъ есть четное число, другой нечетное, могутъ сходиться въ

нѣкоторыхъ доляхъ болѣе мелкихъ; потому на дробныхъ счетахъ нужно пріискать этимъ двумъ дробямъ другихъ знаменателей. Такъ $^1/_2$ можетъ быть превращена въ $^3/_6$, а $^1/_3$ въ $^2/_6$; $^3/_6+^2/_6=^5/_6$. На дробныхъ счетахъ тѣже дроби можно сложить на 9 проволокѣ. Очень понятно, что $^1/_2$ и $^1/_3$ можно сложить на 5 и 1 проволокахъ, т. е. на 12 и 24 доляхъ; $^1/_2$ будетъ равняться $^6/_{12}$ и $^{12}/_{24}$, а $^1/_3=^4/_{12}$ и $^8/_{24}$; отъ сложенія данныхъ дробей на этихъ доляхъ получится $^{10}/_{12}$ и $^{12}/_{24}$. Точно также на 12 доляхъ можно положить $^1/_4$ и $^1/_6$ и сумма ихъ будетъ равна $^5/_{12}$; эти же дроби можно, кромѣ того, сложить на 18 доляхъ; $^1/_3+^1/_5$ можно сложить на 15 и 30 доляхъ и т. д. При употребленіи въ школѣ дробныхъ счетовъ и другихъ наглядныхъ пособій всегда есть возможность пріучить учениковъ составить табличку, которая можетъ служить пособіемъ ученикамъ при сокращеніи дробей и приведеніи ихъ къ одному знаменателю; въ этой табличкѣ одна и таже дробь выражается въ различныхъ доляхъ.

§ 117. *Пріученіе къ пользованію ариѳметикой. Необходимость брать примѣры для ариѳметическихъ задачъ изъ хозяйственнаго быта простаго народа.* Элементарный курсъ ариѳметики долженъ проходиться въ народной школѣ при значительномъ упражненіи въ рѣшеніи практическихъ задачъ, примѣры для которыхъ необходимо брать изъ хозяйственнаго быта простаго народа. Важность такихъ задачъ при преподаваніи ариѳметики въ народной школѣ очевидна сама собою: практическими задачами возможно преимущественно развить ученика, и только одни правильныя рѣшенія подобныхъ задачъ дѣлаютъ примѣнимыми къ жизни всѣ ариѳметическія познанія и тѣмъ самымъ даютъ ариѳметикѣ, какъ наукѣ, соотвѣтственную цѣну. Съ другой стороны, для крестьянскаго мальчика пѣтъ сферы, болѣе ему извѣстной, близкой и родной, какъ сельско-хозяйственный бытъ, который постоянно окружаетъ его, когда онъ ходитъ въ школу, и охватитъ его со всѣхъ сторонъ, когда онъ выйдетъ изъ школы. Какія же задачи могутъ быть для него интереснѣе и занимательнѣе, какъ не тѣ, которыя касаются ближайшимъ образомъ этого быта, а впослѣдствіи, въ жизни навыкъ рѣшать подобныя задачи принесетъ ему наибольшую пользу.

Ученики довольно долго не пріобрѣтаютъ умѣнья опредѣлять сущность задачи, а также и того, посредствомъ какихъ дѣйствій ее можно рѣшить. Это происходитъ прежде всего отъ неумѣнья учителя задавать задачи: въ практикѣ искусствомъ предложить

задачу, подходящую къ способностямъ и къ развитію, а также къ степени ариѳметическихъ познаній ученика, обладаетъ не всякій учитель; но крайней мѣрѣ это искусство пріобрѣтается только послѣ серьезной и продолжительной практики. Для примѣра довольно взять наши старые ариѳметическіе задачники и сравнить ихъ съ послѣднимъ задачникомъ г. Евтушевскаго. Въ первыхъ, какъ будто нарочно, задача затемняется непонятнымъ или слишкомъ сжатымъ способомъ изложенія, какъ будто наука должна быть удѣломъ только немногихъ избранныхъ, и крайнею непрактичностію; во-второмъ, задачи настолько ясны, что ученикъ, часто и безъ помощи учителя, можетъ, подумавши, рѣшить ихъ, не только письменно, но часто просто въ умѣ или изустно.

Для того, чтобы пріучить учениковъ рѣшать задачи всегда удачно, учитель долженъ сначала самъ руководить ихъ при рѣшеніи задачъ, иначе сказать, пріучить ихъ дѣлать правильный анализъ заданнаго. Анализъ и способъ рѣшенія задачъ не можетъ быть всегда одинаковъ; нѣкоторыя задачи можно рѣшить посредствомъ разнообразныхъ пріемовъ. и самое это разнообразіе пріемовъ показываетъ самодѣятельность учениковъ и хорошее пониманіе ими какъ требованій задачи, такъ и сущности ариѳметическихъ дѣйствій. Этой мысли и долженъ держаться учитель, руководя учениковъ въ рѣшеніи задачъ. Онъ долженъ прежде всего обращать вниманіе на то, чтобы способы рѣшенія задачъ, по возможности, не походили одинъ на другой, но чтобы при этомъ во всѣхъ рѣшеніяхъ было *единство логическое*, по которому разсудокъ нашъ идетъ отъ одного вывода къ другому со строгою постепенностію, наблюдая, чтобы каждый выводъ имѣлъ достаточное для себя основаніе. Обильное количество практическихъ задачъ учитель можетъ найдти въ любомъ изъ новѣйшихъ задачниковъ.

§ 118. *Ознакомленіе съ измѣреніемъ, направленнымъ исключительно къ практическому примѣненію и въ связи съ черченіемъ.* Вмѣстѣ съ изученіемъ таблицы мѣръ, и особенно мѣръ длины и поверхностей, учитель обязанъ познакомить своихъ учениковъ съ измѣреніемъ, насколько знаніе его необходимо въ хозяйственномъ быту крестьянина. При вычисленіи различныхъ разстояній и поверхностей ученикамъ приходилось уже встрѣчаться съ разными единицами мѣръ, напримѣръ, миля, верста, сажень, десятина и тому под. Учитель объясняетъ ученикамъ, что эти мѣры условныя, что ихъ вполнѣ можно замѣнить другими подоб-

ными, или меньшими, или большими, и дать имъ другія названія; можно также, напримѣръ, при нанесеніи на бумагу длины и ширины какого-либо большаго предмета условиться: то, что въ предметѣ равняется саженн, означать на бумагѣ мѣрою въ вершокъ, что равно четыремъ саженямъ — четвертью аршина и т. п. Измѣривши, такимъ образомъ, какой либо дѣйствительный предметъ и перенесши его измѣреніе въ уменьшенномъ видѣ на бумагу, мы будемъ имѣть чертежъ или планъ этого предмета, въ 48 разъ меньшій самаго предмета, но такой, по которому мы можемъ воспроизвести дѣйствительную, настоящую величину предмета и мысленно, и дѣйствительно. Такая условно принятая малая единица мѣры, означающая собою на бумагѣ большую дѣйствительную единицу мѣры, называется *масштабомъ*. Для полнаго ознакомленія съ масштабомъ, учитель можетъ ввести, напримѣръ, слѣдующій нехитрый пріемъ, указываемый барономъ Корфомъ. Учитель, какъ и всегда при начальномъ обученіи, начинаетъ съ ближайшаго — съ класса, въ которомъ учатся дѣти, и задаетъ вопросъ: сколько аршинъ имѣетъ классъ въ длину? Берутъ аршинъ и мѣряютъ; оказывается, 10 аршинъ. Какъ сдѣлать, чтобы всякій, кто увидитъ нашъ классъ, понялъ, что онъ имѣетъ 10 аршинъ длины? Для этого нужно, объясняетъ учитель, сдѣлать тоже самое на бумагѣ, что мы сейчасъ сдѣлали на полу; мы брали деревянную палочку, въ которой аршинъ, и смѣряли ею классъ; а для рисунка мы возьмемъ себѣ бумажку; на бумажкѣ назначимъ линію (————), которую условимся считать аршиномъ, и на планѣ напишемъ, что мы эту линію принимали за аршинъ. Учитель раздаетъ всѣмъ ученикамъ по бумажкѣ, на которой назначенъ аршинъ, приглашая ихъ провести на бумагѣ карандашемъ линію; затѣмъ слѣдуютъ упражненія: „отмѣтьте на этой линіи 2, 3, 5, 7, 9 аршинъ. Сколько нужно аршинъ, чтобы вышла длина нашей классной комнаты? Отдайте мнѣ бумажечки, возьмите каждый по чистой бумажкѣ и придумайте каждый свой аршинъ и назначьте его. Начертите линію; отмѣрьте каждый *своимъ* аршиномъ на линіи 2, 5 аршинъ. Взгляните: у Ивана два аршина хватило почти чрезъ весь листъ, а у Петра два аршина меньше половины нашей книги, но у обоихъ по два аршина только; значитъ рисунки ихъ хотя и разной величины, а представляютъ одинаковую величину“ [1]).

---

[1]) Корфъ, Русская начальная школа, стр. 290—1.

Показывая подъ рисунками различной величины ихъ масштабы, учитель постепенно доводитъ учениковъ до сознанія, какимъ образомъ большой, по видимому, рисунокъ можетъ означать вещь на самомъ дѣлѣ гораздо меньшую, чѣмъ маленькій рисунокъ, находящійся возлѣ большаго; а вмѣстѣ съ тѣмъ ученики ясно поймутъ и самое значеніе масштаба.

По самому существу дѣла очевидно, что ознакомленіе съ измѣреніемъ и его практическимъ примѣненіемъ можетъ происходить не иначе, какъ *въ связи съ черченіемъ*. Мы уже говорили о черченіи простѣйшихъ геометрическихъ фигуръ. Теперь — это черченіе можетъ быть соединено съ измѣреніемъ: можно не вообще чертить фигуры, а фигуры опредѣленныхъ размѣровъ, напримѣръ, изъ данныхъ трехъ линій опредѣленной величины составить треугольникъ и тому под. Здѣсь учитель знакомитъ учениковъ съ вычисленіемъ площади треугольника и другихъ площадей. Завершеніемъ обученія черченію въ народной школѣ можетъ служить черченіе плановъ. Послѣ знакомства съ масштабомъ къ этому приступить не трудно. Чтобы упражненія въ черченіи не обратились въ простой механизмъ, нужно предлагать ученикамъ *задачи* и при этомъ требовать отъ нихъ отчета, почему они дѣлаютъ такъ, а не иначе.

При достаточномъ знакомствѣ съ измѣреніемъ и искусствомъ черченія, можно давать ученикамъ задачи въ родѣ такихъ. Начертить планъ дома, огорода, гумна, улицы и тому под., при чемъ ученикъ пусть самъ опредѣлитъ для себя масштабъ, какимъ онъ будетъ пользоваться при своихъ измѣреніяхъ.

Для занятій черченіемъ необходимы нѣкоторыя принадлежности (линейка, угольникъ, брусъ, циркуль и т. п.), но онѣ такъ незамысловаты, что ихъ можетъ приготовить или самъ учитель, или же приготовленіе ихъ весьма возможно поручить самимъ ученикамъ.

При всей необширности намѣченной программы обученія черченію въ народной школѣ, отъ надлежащаго выполненія ея можно ожидать, по крайней мѣрѣ, слѣдующихъ результатовъ:

а) Чтобы ученики умѣли съ пониманіемъ чертить разнаго рода линіи, углы, треугольники, четыреугольники и круги, обозначая ими какъ поверхности предметовъ, такъ и ихъ размѣры. Хорошо, если бы учитель, объясняя значеніе линіи и фигуръ, съумѣлъ самъ показать ихъ практическое примѣненіе въ сельскохозяйственномъ быту. Напримѣръ, когда рѣчь идетъ о прямой

линіи, можно объяснить ученикамъ, какъ поступаютъ во время работъ, когда нужно бываетъ найдти прямую линію (отвѣсъ, ватерпасъ).

б) Чтобы ученики понимали значеніе плановъ и рисунки разныхъ земледѣльческихъ и техническихъ орудій, какія могутъ встрѣчаться имъ въ книгахъ по земледѣлію и сельскому хозяйству. Пониманіе масштаба даетъ дѣтямъ возможность съ пониманіемъ разсматривать географическія карты.

в) Но кромѣ этихъ результатовъ, къ которымъ приводитъ ознакомленіе съ измѣреніемъ и черченіе чисто практическаго характера, черченіе можетъ (и должно бы) имѣть воспитательно-образовательное значеніе. Заставляя дѣтей чертить предметы, имъ знакомые, мы тѣмъ самымъ заставляемъ ихъ вглядываться, вдумываться и лучше уяснять свойства предметовъ. Когда ученику нужно начертить предметъ, онъ замѣчаетъ въ немъ и такіе черты, которыхъ при простомъ взглядѣ или поверхностномъ наблюденіи, можетъ быть и не замѣтилъ бы. Не превышая силъ ученика, черченіе возбуждаетъ живой интересъ къ дѣлу и тѣмъ способствуетъ къ легчайшему и основательнѣйшему усвоенію того, что при неохотѣ къ дѣлу съ трудомъ могло бы быть усвоено. Пониманіе законовъ симметріи, къ которому естественно ведетъ обученіе черченію, можетъ благотворно отозваться на развитіи и улучшеніи *вкуса* (эстетическаго) и сдѣлать ясными, напримѣръ, уродливости тѣхъ лубочныхъ картинъ, на которыя такъ засматривается нашъ простой темный народъ и которыя ему такъ нравятся.

ГЛАВА III.

Обученіе Закону Божію.

§ 119. *Предметы и цѣль обученія.* Предметомъ обученія является *Законъ Божій*, или наша христіанская православная вѣра, которую долженъ усвоить себѣ сердцемъ и умомъ каждый христіанинъ. Въ частности, христіанская православная вѣра имѣетъ: 1) свою исторію, 2) свое ученіе догматическое и нравственное и 3) свое богослуженіе, и должна быть изучаема со всѣхъ этихъ сторонъ. Такимъ образомъ, предметы обученія закону Божію суть: 1) *священная исторія ветхаго и новаго завѣта*, 2) *катихизисъ или ученіе о вѣрѣ и нравственности христіанской* и 3) *объясненіе Богослуженія*. Но прежде, чѣмъ

приступить къ изученію Закона Божія, дѣти должны быть научены предварительно молиться Богу; поэтому, изученіе важнѣйшихъ молитвъ, употребляемыхъ въ православной церкви, существенно входитъ въ обученіе Закону Божію;—въ народной школѣ изученіемъ молитвъ обученіе Закону Божію и начинается.

Обученіе Закону Божію имѣетъ вообще ближайшее отношеніе къ главной цѣли христіанскаго воспитанія: *да совершенъ будетъ Божій человѣкъ, на всякое дѣло благое уготованъ* (2 Тимоѳ. 3, 17). Если обученію всякому предмету долженъ быть присущъ воспитательный элементъ, то въ обученіи Закону Божію такой элементъ является положительною необходимостію. Знаніе другихъ учебныхъ предметовъ можетъ быть полезно учащемуся для разныхъ частныхъ цѣлей жизни; знаніе Закона Божія важно прямо для внутренняго совершенства человѣка. Истинное внутреннее совершенство человѣка и основанное на немъ истинное счастіе, насколько оно доступно на землѣ—возможны лишь при господствѣ въ душѣ человѣка истинной вѣры въ Бога и соединенныхъ съ нею надежды и любви. Но эти высшія, святыя чувства, долженствующія заправлять всѣми мыслями, словами и дѣлами нашими, не легко пробуждаются въ человѣкѣ, не легко и сохраняются въ немъ. Обученіе Закону Божію въ молодые годы ученія и должно служить однимъ изъ весьма дѣйствительныхъ средствъ къ насажденію и утвержденію въ человѣкѣ истинной вѣры въ Бога, къ укорененію въ сердцѣ его дѣятельной христіанской любви къ Богу и ближнимъ и надежды на Бога. Поэтому не должно поставлять цѣлью обученія Закону Божію только сообщеніе свѣдѣній, касающихся религіи; это лишь—средство; главною же цѣлью религіознаго обученія въ народной школѣ, какъ и во всякомъ другомъ учебномъ заведеніи, должно быть возбужденіе, развитіе и поддержаніе въ дѣтяхъ религіознаго чувства, религіозно-нравственное укрѣпленіе дѣтей, приведеніе ихъ къ исповѣданію православной христіанской вѣры не устами только, но и сердцемъ.

§ 120. *Объемъ и порядокъ обученія Закону Божію въ начальной народной школѣ.* Курсъ начальной народной школы продолжается большею частію три зимы. Понятно, въ такое короткое время нельзя пройдти многаго изъ Закона Божія, а между тѣмъ, и по важности предмета, и по требованію педагогики, долженъ быть пройденъ весь законченный курсъ этого предмета. На

практикѣ это педагогическое требованіе выполнялось далеко не всегда, и нерѣдко, въ прежнее время, случалось встрѣчать крестьянъ. проучившихся въ школѣ двѣ-три зимы, изъ которыхъ одни прошли до „Родъ чловѣческій до потопа“, а другіе вышли только съ знаніемъ „Навуходоносора“ и безъ всякаго понятія о Христѣ Спасителѣ. Въ 1869 году (27-го сентября) была утверждена Св. Синодомъ новая программа Закона Божія для низшихъ училищъ, по которой религіозное обученіе въ начальной народной школѣ должно обнимать собою: священную исторію ветхаго и новаго завѣта, молитвы, богослуженіе, катихизисъ и изреченія священнаго писанія. Вотъ эта программа. *1-й классъ*. Преподаваніе Закона Божія имѣетъ цѣлью воспитать дѣтей въ христіанской благочестивой жизни, по закону православной церкви. Весь характеръ преподаванія долженъ быть направленъ именно къ этой воспитательной цѣли. Первымъ, самымъ естественнымъ и вмѣстѣ самымъ дѣйствительнымъ средствомъ къ воспитанію благочестія въ дѣтяхъ служитъ *молитва*. Но чтобы молитва имѣла свое истинно-религіозное и нравственно-воспитательное значеніе, она должна проникнуть въ сердце ребенка, чтобы, молясь, дитя не только затвердило заученныя слова, но всѣмъ сердцемъ возносилось къ тому, къ кому обращена его молитва. Для этого нужно, чтобы молитва была ясно, сознательно понята ребенкомъ и не только выучена, но и прочувствована; она должна состоять изъ такихъ прошеній, которыя доступны его возрасту, и изъ такихъ благодареній, которыхъ не можетъ не чувствовать его сердце. Иначе дитя будетъ знать молитвы, но не будетъ чувствовать ни расположенія, ни искренней потребности молиться; читать молитву не всегда еще значитъ молиться. Прежде всего дѣтямъ должно быть дано понятіе о Богѣ, Творцѣ и Промыслителѣ, какъ Духѣ вездѣсущемъ и всевѣдущемъ, любящемъ и милостивомъ Отцѣ всѣхъ людей, и о томъ, какъ искренна должна быть, поэтому, всегда наша къ Нему молитва. Каждой новой молитвѣ должна предшествовать бесѣда съ дѣтьми о содержаніи этой молитвы, такъ чтобы самая молитва вылилась, какъ результатъ этой бесѣды; она должна быть сказана по русски, а уже потомъ переведена на церковно-славянскій языкъ; учить ее дѣти должны въ классѣ со словъ законоучителя. По окончаніи урока законоучитель читаетъ именно эту молитву, чтобы показать дѣтямъ, какъ должно молиться этими словами: къ хорошей, благоговѣйной молитвѣ дѣти должны быть привлечены примѣромъ; одни настав-

ленія не научатъ молиться. Съ первыми словами молитвы дѣти должны обращаться къ Богу единому, въ трехъ лицахъ, хотя сознательное обращеніе къ Св. Троицѣ для нихъ еще трудно, и потому догматъ о св. Троицѣ долженъ быть дѣтямъ только сказанъ, именно какъ догматъ церкви, въ который они должны вѣрить; но такая вѣра, какъ, въ особенности, дѣтская вѣра, и не требуетъ отчетливыхъ умопредставленій. Изученіе молитвъ идетъ въ такомъ порядкѣ: 1) прежде всего объясняется дѣтямъ смыслъ молитвъ предъ ученіемъ и послѣ ученія; выучить эти молитвы дѣти могутъ мало по малу, прислушиваясь къ чтенію ихъ въ классѣ (въ первое время, по открытіи училища, читаетъ эти молитвы учитель, для чего ему необходимо присутствовать при объясненіи ихъ законоучителемъ); 2) молитва Господня, какъ завѣщанная намъ самимъ Спасителемъ; 3) молитва вечерняя; 4) молитва утренняя; 5) молитва предъ столомъ и послѣ обѣда и 6) прошеніе просительной эктеніи: „Дне сего совершенна“. Кромѣ этого дѣтямъ объясняется значеніе и устройство храма и объясняются эктеніи и молитвы литургіи. *По священной исторіи.*— Разсказавъ дѣтямъ о сотвореніи міра, грѣхопаденіи и обѣтованіи Спасителя, законоучитель переходитъ къ Дѣвѣ Маріи и рожденію обѣщаннаго Спасителя. Изъ новозавѣтной исторіи дѣтямъ предлагаются въ 1-мъ классѣ только тѣ разсказы, которые служатъ къ объясненію главныхъ церковныхъ праздниковъ, и излагается главное содержаніе ученія Христова. При этомъ заучивается мало по малу символъ вѣры, по мѣрѣ того, какъ будутъ объясняться упоминаемыя въ немъ событія, и разучиваться нѣкоторыя соотвѣтствующія молитвы (напримѣръ, при разсказѣ о Благовѣщеніи—„Богородице Дѣво, радуйся“; о Рождествѣ Христовомъ — „Дѣва днесь“; о Воскресеніи Христовомъ — „Христосъ воскресе“; о сошествіи Св. Духа—„Царю небесный“ и т. д.). Послѣ этого обыкновенно кратко проходится исторія ветхаго завѣта, и затѣмъ дѣти занимаются чтеніемъ изъ евангелія (по русскому и славянскому тексту) тѣхъ событій, о которыхъ уже знаютъ.

2-ой классъ. Подробная священная исторія новаго завѣта, съ чтеніемъ евангелія. Чтеніе нѣкоторыхъ главъ апостольскихъ дѣяній. Чтеніе и объясненіе нѣкоторыхъ главъ изъ апостольскихъ посланій и нѣкоторыхъ псалмовъ. Чтеніе наизусть литургіи и объясненіе другихъ важнѣйшихъ службъ церковныхъ и таинствъ. *Катихизисъ.*

Что касается *порядка* преподаванія предметовъ, составляющихъ курсъ Закона Божія, то онъ можетъ быть двоякій: 1) *совмѣстный* и 2) *послѣдовательный* и *систематическій*.

Принимая во вниманіе главныя начала педагогики, требующія: 1) вести обученіе такъ, чтобы учащійся сдѣлалъ преподанное собственнымъ своимъ достояніемъ, и для этого 2) отъ извѣстнаго идти къ неизвѣстному, отъ конкретнаго къ отвлеченному,—приходится изъ всего круга предметовъ, составляющихъ курсъ Закона Божія, *начальнымъ* и *основнымъ* предметомъ выбрать Священную исторію, въ которой дитя встрѣчается съ фактами жизни, вполнѣ близкими его пониманію. При раскрытіи историческихъ фактовъ, ему могутъ быть сообщены почти всѣ догматическія и нравственныя истины православной церкви, и всѣ эти истины, при помощи тѣхъ же фактовъ, представляются ему нагляднѣе и проще. При такомъ изложеніи священной исторіи съ постояннымъ указаніемъ на вѣроученіе и нравоученіе православной церкви, учащійся ознакомится съ истинами вѣры и нравственности христіанской и чрезъ то приготовится къ пониманію катихизиса. Послѣдній предметъ перестанетъ ему казаться чѣмъ-то новымъ и въ высшей степени мудренымъ: онъ сдѣлается для него систематическимъ сводомъ того, съ чѣмъ онъ уже прежде ознакомился. Пройдя вѣру Христову при изученіи Священной исторіи путемъ синтеза, онъ пройдетъ этотъ же предметъ по катихизису путемъ анализа. При этомъ и катихизическіе тексты будутъ для него не отрывочными изреченіями, а живою нитью, связывающею въ его умѣ ученіе церкви съ ученіемъ Христа Спасителя. Такое изложеніе Священной исторіи даетъ зачатки и для объясненія богослуженія православной церкви. Пройдя путемъ исторіи ученіе церкви, учащійся легко пойметъ это же ученіе въ церковныхъ обрядахъ. На основаніи этихъ и подобныхъ соображеній нѣкоторые законоучители признаютъ за лучшій порядокъ обученія Закону Божію *совмѣстное* прохожденіе всѣхъ частей Закона Божія, при чемъ исторія должна лежать въ основаніи и дать въ своемъ содержаніи матеріалъ для изученія: 1) молитвъ, 2) катихизиса, 3) богослуженія и 4) отдѣльныхъ изреченій Свящ. писанія. Сущность этого способа обученія состоитъ въ разумномъ естественномъ, гармоническомъ сочетаніи историческаго факта съ общеупотребительною молитвою, съ догматическою или нравственною истиною, съ тѣмъ или другимъ праздникомъ или богослужебнымъ обрядомъ. Поэтому, въ связи съ событіями изъ Священной исторіи

идетъ или изъясненіе общеупотребительныхъ молитвъ, или изложеніе догматовъ вѣры, или правилъ нравственности, или церковнаго богослуженія, такъ что всѣ религіозныя понятія, сообщаемыя дѣтямъ, утверждаются на исторической почвѣ, какъ на прочномъ и наиболѣе доступномъ дѣтскому уму основаніи. Такъ, напримѣръ, при разсказѣ о Рождествѣ Пресвятой Дѣвы Маріи, ея введеніи во храмъ и Благовѣщеніи, указывается, что Пресвятую Дѣву Марію должно чтить и ублажать выше херувимовъ и серафимовъ, при чемъ указываются молитвы, которыми мы прославляемъ ее, и дни ея жизни, какіе мы празднуемъ. При изложеніи исторіи Рождества Іисуса Христа, Его жизни, страданій, смерти, воскресенія и вознесенія на небо объясняются 2, 3, 4, 5, 6 и 7 члены символа вѣры, въ которыхъ говорится о лицѣ Іисуса Христа, Его воплощеніи и вочеловѣченіи, распятіи, страданіяхъ, смерти, воскресеніи, вознесеніи на небо и будущемъ второмъ пришествіи на землю.

Въ защиту такого способа преподаванія Закона Божія, кромѣ педагогическихъ его достоинствъ — естественности, разумности, ссылаются еще и на то, что онъ съ первыхъ же уроковъ даетъ дѣтямъ возможность понимать живую связь между догматомъ, молитвою, обрядомъ и священно-историческимъ фактомъ, и представляетъ особенныя выгоды для сельской начальной школы въ томъ отношеніи, что дѣти и непрошедшія всего начальнаго курса обученія, что нерѣдко случается съ ними, пріобрѣтутъ существенно необходимое знаніе основныхъ истинъ христіанскаго вѣро-и-нравоученія, сколько-нибудь ознакомятся съ внѣшнею стороною богослуженія, съ важнымъ значеніемъ такихъ предметовъ, какъ церковь, алтарь, царскія двери, иконостасъ и проч., а также получатъ необходимыя свѣдѣнія о важнѣйшихъ праздникахъ православной церкви [1]).

Но хотя способъ совмѣстнаго обученія предметамъ, входящимъ въ составъ Закона Божія, и имѣетъ за себя весьма много поло-

---

[1]) По способу совмѣстнаго изученія всѣхъ частей Закона Божія составлено „Начальное наставленіе въ православной христіанской вѣрѣ“, Протоіерея Дм. Соколова съ 28 рисунками въ текстѣ. Въ основу его положена Священная исторія съ дополненіемъ изъ церковной до первыхъ вселенскихъ соборовъ; затѣмъ съ историческимъ разсказомъ тѣсно связано объясненіе символа вѣры, заповѣдей, молитвъ, литургіи и обрядовъ при совершеніи таинствъ. Событіямъ Новаго Завѣта дано несравненно большее мѣсто и значительное мѣсто отведено также ученію Христа Спасителя, которое изложено по плану молитвы Господней. Книга заканчивается символомъ вѣры, объясненнымъ уже въ ходѣ историческаго разсказа, съ повторительнымъ объясненіемъ его, взятымъ изъ „Начатковъ христіанскаго ученія“.

жительныхъ данныхъ, говорящихъ въ его пользу, однако практическое примѣненіе его нечуждо нѣкоторыхъ и довольно важныхъ педагогическихъ недостатковъ. Изъ числа ихъ слѣдуетъ отмѣтить слѣдующіе: а) Естественная несовмѣстимость одновременнаго преподаванія этихъ предметовъ, при чемъ необходимо было бы прибѣгать къ натяжкамъ, произвольнымъ сближеніямъ, словомъ къ искусственности; б) сложность, смѣшанность всего преподаванія по совмѣстной системѣ обученія, вслѣдствіе чего религіозныя понятія у дѣтей тоже будутъ неясны, сбивчивы и неотчетливы; в) непрактичность этой системы и раздробленность ея задачъ, такъ что, гоняясь за достиженіемъ многихъ цѣлей, учитель рискуетъ недостигнуть ни одной. Въ концѣ концовъ, обучаясь всему, ученикъ можетъ ничего незнать опредѣленнаго,—ни катихизиса, ни священной исторіи, ни богослуженія, ибо все это смѣшается въ головѣ ребенка при совмѣстной до безразличія системѣ ученія. Наконецъ и относительно учителя примѣненіе этой системы не можетъ не представляться дѣломъ затруднительнымъ. А именно, здѣсь требуются обширныя свѣдѣнія, методическая выработанность, широкая способность обобщеній, словомъ,—требуется отъ учителя особенная талантливость, что въ нашихъ сельскихъ школахъ не всегда бываетъ можно найти. Въ виду этого, педагогика отмѣчаетъ какъ не менѣе, если только не болѣе достойный вниманія способъ обученія Закону Божію, такъ называемый, поступательный, *послѣдовательный* или систематическій порядокъ обученія Закону Божію, состоящій въ систематическомъ изученіи отдѣльно и послѣдовательно одной послѣ другой всѣхъ частей Закона Божія: молитвъ, священной исторіи, катихизиса и ученія о богослуженіи. Что же касается достоинствъ поступательной системы преподаванія, то они заключаются: а) въ сосредоточенности вниманія учащихся на одномъ предметѣ или одной извѣстной сторонѣ его и б) въ годовой систематичности и упорядоченности содержанія преподаваемаго. Такъ, въ частности,—Священная исторія, поставляемая по большей части въ основу обученія Закону Божію, должна быть разсказана по возможности объективно и библейскимъ языкомъ, который по своему складу болѣе всего приближается къ дѣтскому пониманію. При этомъ, хотя преподаватель и можетъ пользоваться историческими фактами, гдѣ только можно, для объясненія дѣтямъ вѣро-и-нравоученія, однако изученіе катихизиса и систематическое преподаваніе ученія о нравственности слѣдуетъ отложить до болѣе зрѣлаго возраста учениковъ.—Мо-

литвы, по этому методу, дѣти также должны изучать отдѣльно и независимо отъ Священной исторіи. Объясненіе молитвъ примѣрами изъ Священной исторіи невсегда бываетъ доступно дѣтскому разумѣнію, а потому лучше обращаться къ примѣрамъ, взятымъ изъ собственной духовной жизни дѣтей, изъ ихъ отношеній къ окружающимъ лицамъ, какъ то: родителямъ, родственникамъ, товарищамъ, наставникамъ, а потомъ уже переходить къ разъясненію ихъ молитвенныхъ отношеній къ Богу. Дѣти, такимъ образомъ, не только усвоятъ себѣ значеніе молитвъ, но и скорѣе почувствуютъ ихъ, что въ виду главной цѣли обученія Закону Божію, имѣетъ первостепенную важность. Далѣе, ознакомленіе дѣтей съ богослуженіемъ также можетъ быть въ народной школѣ достигнуто независимо отъ Священной исторіи. Для этого ученики должны предварительно ознакомиться съ богослуженіемъ самой церкви, а потомъ уже слѣдуетъ давать имъ надлежащія объясненія. Такой пріемъ имѣетъ въ педагогическомъ отношеніи ту весьма большую выгоду, что дѣти въ такомъ случаѣ будутъ гораздо внимательнѣе вслушиваться и всматриваться во все то, что происходитъ во время богослуженія, вслѣдствіе чего они усвоятъ себѣ только доступное ихъ пониманію и станутъ спрашивать у наставника только о томъ, понять чего они не могли; а этимъ самымъ законоучитель также можетъ легко осуществить одно изъ главныхъ и основныхъ положеній раціональной педагогики—переходитъ отъ конкретнаго къ абстрактному, какъ наилучшее средство къ достиженію предположенной цѣли.

§ 121. *I. Предварительныя бесѣды по Закону Божію. Предметы этихъ бесѣдъ и правилъ собесѣдованія.* Обученіе Закону Божію нужно начинать одновременно съ обученіемъ чтенію и письму. Какъ только дѣти собрались въ школу, первый урокъ съ ними долженъ быть по Закону Божію. При этомъ, такъ какъ обученіе всякому предмету должно исходить отъ чего либо даннаго, учитель прежде всего долженъ узнать, *что* каждый изъ учениковъ знаетъ о Богѣ. Положимъ, понятія дѣтей о Богѣ будутъ неясны, неопредѣленны, даже неправильны; во всякомъ случаѣ учителю необходимо ознакомиться съ ними и потомъ уже, цѣлымъ рядомъ вопросовъ и отвѣтовъ, уяснить и исправить ихъ. Для этого, на первыхъ порахъ, необходимо объяснить дѣтямъ ихъ отношенія къ Богу, сравнивая ихъ съ отношеніями, существующими между дѣтьми и родителями. При этомъ слѣдуетъ указать на чудеса въ природѣ и благодѣянія

въ жизни человѣческой, свидѣтельствующія о Премудромъ, Всеблагомъ и Всемогущемъ Творцѣ и Промыслителѣ. Самъ Христосъ Спаситель постоянно обращалъ вниманіе своихъ учениковъ и слушателей на явленія природы и самыми обыкновенными предметами объяснялъ весьма важныя и глубокія истины Своего ученія. Тоже дѣлали и первые учители христіанства, апостолы и отцы церкви, которые весьма часто искали въ природѣ аналогій, поясняющихъ и подтверждающихъ высокія истины вѣры. Руководясь этими великими примѣрами, учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на окружающую ихъ природу, на извѣстныя имъ явленія въ ней, внимательно выслушиваетъ ихъ дѣтскія сужденія обо всемъ этомъ, спрашиваетъ о Виновникѣ всего существующаго, о причинахъ и цѣляхъ тѣхъ или другихъ явленій, и такимъ образомъ, собственными ихъ дѣтскими сужденіями, исправляя, дополняя и направляя ихъ, доводитъ дѣтей до убѣжденія, что во всѣхъ явленіяхъ природы, благодѣтельныхъ и грозныхъ, дѣйствуетъ Господь Богъ: Онъ возжегъ небесныя свѣтила, Онъ посылаетъ на землю дождь, снѣгъ и градъ, даетъ хорошій и плохой урожай, хранитъ и питаетъ самыхъ малыхъ птицъ; что въ волѣ и власти Его все—и мы, и всѣ люди и весь міръ. Во всѣхъ подобныхъ явленіяхъ учитель указываетъ тѣ или другія свойства Божіи. Изъ подобныхъ бесѣдъ ученики могутъ получить уже правильныя понятія о Богѣ и Его свойствахъ, напримѣръ, всемогуществѣ, премудрости, благости. Болѣе всего учитель старается внушить дѣтямъ, что Богъ есть безконечная любовь, что все произошло въ мірѣ, и мы сами явились въ міръ, вслѣдствіе Его великой любви, обнимающей все живое, весь міръ; что Онъ и отъ насъ требуетъ любви къ нему и къ нашимъ ближнимъ, что Онъ есть Отецъ нашъ и всѣхъ людей. Если учителю удастся такимъ образомъ расположить дѣтей полюбить Бога, то они сами пожелаютъ и будутъ просить научить ихъ войти въ общеніе съ Богомъ. Тогда учитель указываетъ имъ средство къ общенію съ Богомъ—*молитву*, и молиться тогда не будетъ для нихъ обязанностію, но потребностію сердца.

Затѣмъ учитель доводитъ учениковъ до *понятія* о молитвѣ. Все, что мы имѣемъ, получили отъ Бога, даже жизнію своею мы обязаны Богу: безъ Бога мы не можемъ прожить и минуты: если бы Господь оставилъ насъ безъ своего попеченія, мы тотчасъ же погибли бы. Но Онъ, по милосердію Своему, не хочетъ нашей погибели: Онъ долго терпитъ нашимъ грѣхамъ и желаетъ

нашего обращенія къ Нему и спасенія. Онъ нашъ помощникъ и утѣшитель, который никогда не оставляетъ насъ безъ помощи, даже волосъ съ головы нашей не падаетъ безъ Его воли, и скорѣе мать забудетъ любимое дитя свое, нежели Богъ забудетъ насъ. За его постоянное попеченіе о насъ и за всѣ Его благодѣянія и щедрости мы обязаны благодарить Бога и въ тоже время, сознавая свою слабость, просить постоянно Его помощи. Это *благодареніе* и *прошеніе* и называется молитвою. Молитва есть *благоговѣйная бесѣда нашей души съ Богомъ*.

Ведя съ дѣтьми подобныя бесѣды, учитель долженъ заботиться о томъ, 1) чтобы дѣти вполнѣ понимали его, а для того — говорить съ ними языкомъ простымъ, неизысканнымъ, избѣгая, по возможности, всякой отвлеченности и стараясь облекать свои мысли въ образы и сравненія, вполнѣ доступныя дѣтскому уму. 2) Бесѣды эти не должны быть продолжительны, такъ какъ непривычное къ напряженію вниманіе дѣтей скоро утомляется; 3) для оживленія вниманія, а также и для провѣрки того, насколько учениками воспринято и усвоено содержаніе бесѣдъ, учитель послѣ каждой бесѣды ведетъ съ учениками катихизацію по поводу ея содержанія, при чемъ еще болѣе уясняетъ имъ предметъ бесѣды. 4) Само собою разумѣется, что собесѣдованіе должно быть ведено со стороны учителя тономъ, подобающимъ важности и святости предметовъ, о которыхъ ведется бесѣда, чего онъ безусловно требуетъ и отъ всѣхъ учениковъ.

§ 122. *Наглядность на этой ступени обученія Закону Божію.* Что касается наглядности, то къ этому прекрасному пособію учитель обращается при всякомъ удобномъ случаѣ, какъ и вообще при начальномъ обученіи другимъ предметамъ. Наша православная церковь освятила употребленіе священныхъ изображеній (иконъ) Бога и святыхъ Его; поэтому учитель обязанъ познакомить учениковъ съ правильнымъ ихъ почитаніемъ. Нашъ народъ по большей части человѣкообразно представляетъ Бога и вообще міръ духовный, мало имѣя понятія о духовности, неограниченности и неописуемости существа Божія, о безтѣлесности ангеловъ и святыхъ, пребывающихъ на небѣ. Указывая на священныя изображенія Бога и святыхъ Его и пользуясь ими, какъ наглядными пособіемъ при бесѣдахъ съ дѣтьми о Богѣ и вообще о мірѣ духовномъ, учитель обязанъ въ тоже время сообщить правильное понятіе о Богѣ, какъ существѣ духовномъ, вездѣсущемъ, но не видимомъ, котораго никто изъ людей никогда не

видѣлъ и видѣть не можетъ, и показать затѣмъ, для чего, если Богъ не имѣетъ тѣла и вообще никакихъ видимыхъ очертаній, Онъ изображается въ человѣческомъ видѣ, и Ему приписываются тѣлесные члены; почему ангелы — духи безплотные — изображаются въ человѣческомъ видѣ, и святые пребывающіе въ небѣ и теперь не имѣющіе нашего тѣла, изображаются въ томъ видѣ, какъ они жили на землѣ.

§ 123. *Пріученіе правильно и благоговѣйно дѣлать крестное знаменіе.* Молитва наша должна сопровождаться крестнымъ знаменіемъ. Съ апостольскаго времени крестное знаменіе есть видимый знакъ молитвы нашей къ Богу. Сложеніемъ первыхъ трехъ пальцевъ правой руки мы выражаемъ вѣру въ святую единосущную и нераздѣльную Троицу; наклоненіе же послѣднихъ двухъ пальцевъ въ ладони напоминаетъ намъ сошествіе Сына Божія на землю и явленіе Его на ней, какъ Богочеловѣка (т. е. въ двухъ естествахъ Божескомъ и человѣческомъ). Осѣненіе крестомъ лба, сердца и плечъ означаетъ, что мы предаемъ Богу въ молитвѣ умъ, сердце и всѣ наши духовныя и тѣлесныя силы. При этомъ учитель испытываетъ дѣтей въ умѣньи правильно и благоговѣйно полагать на себѣ крестное знаменіе, и, если найдутся неумѣющіе, то пріучаетъ ихъ къ тому, показывая, какъ нужно складывать пальцы правой руки и какъ полагать на себѣ крестъ, не спѣшно и кое-какъ или какъ придется, а благоговѣйно. Другой видимый знакъ нашей молитвы — *поклоны.* Поклонами мы выражаемъ благоговѣніе къ Богу и почитаніе Его. Поклоны бываютъ *земные* (до земли) или *великіе*, и *поясные* или малые; первые — когда мы поклоняемся до земли, вторые — когда мы наклоняемъ только голову.

§ 124. *Изученіе важнѣйшихъ молитвъ. Выборъ ихъ, порядокъ и правила изъясненія.* Послѣ того, какъ учитель ознакомится со степенью пробужденія религіознаго чувства и развитія религіозныхъ понятій у дѣтей, слѣдуетъ приступить къ объясненію и изученію важнѣйшихъ молитвъ или же, смотря по обстоятельствамъ, къ исправленію неправильно заученнаго въ нихъ дѣтьми. Изученіе молитвъ съ должнымъ предварительнымъ объясненіемъ ихъ полагается первымъ, послѣ общихъ вступительныхъ уроковъ, изъ всѣхъ предметовъ ученія въ школѣ по Закону Божію, и не безъ основанія. Молитва есть первое дѣло, которымъ ознаменовывается религіозная жизнь дитяти, она есть осно-

ваніе дѣтскаго обученія, равно основаніе и всей жизни христіанской.

Но не всѣ молитвы однако же, употребляемыя въ православной церкви, должны быть изучаемы дѣтьми; на это не хватило бы ни времени, ни силъ учениковъ; въ этомъ нѣтъ и особенной нужды и пользы, такъ какъ не будучи ежедневно употребляемы, многія изъ молитвъ скоро были бы совершенно забыты дѣтьми. По этому, въ школѣ должны изучаться только общія церковныя молитвы и славословія, которыя необходимы каждому христіанину для постояннаго употребленія въ теченіи каждаго дня его жизни. Такимъ образомъ, выборъ молитвъ, подлежащихъ изученію въ школѣ, опредѣляется повседневными нуждами въ нихъ каждаго христіанина. Къ такимъ молитвамъ относятся: общія краткія церковныя молитвы и славословія, молитвы утреннія и вечернія, молитвы предъ обѣдомъ и послѣ обѣда, при началѣ и окончаніи каждаго дѣла, въ частности—въ школѣ—молитва предъ ученіемъ и послѣ ученія, молитва за живыхъ и умершихъ родственниковъ, молитва за Государя и отечество, молитва Господня, символъ вѣры, заповѣди и ученіе Спасителя о блаженствахъ.

Что касается *порядка*, въ которомъ должны изучаться молитвы въ народной школѣ, то по этому вопросу существуетъ нѣсколько мнѣній, совершенно различныхъ между собою, съ которыми мы должны ознакомиться. Одни, исходя изъ того положенія, что всѣ сообщаемыя дѣтямъ элементарныя *свѣдѣнія должны* быть прикрѣплены къ *мѣсту* и *времени*, назначаютъ для изученія молитвы утреннія, потомъ вечернія и наконецъ молитвы въ продолженіи дня. Другіе считаютъ болѣе естественнымъ изучать молитвы въ порядкѣ дня: за утромъ слѣдуетъ день, за днемъ—вечеръ; поэтому за утренними молитвами слѣдуетъ изучать дневныя, за дневными вечернія, располагая ихъ въ естественномъ порядкѣ дня.

О порядкѣ изученія молитвъ по времени сутокъ достаточно замѣтить, что онъ, будучи естественнымъ въ одномъ чисто внѣшнемъ отношеніи, оказывается неестественнымъ въ другомъ, гораздо болѣе важномъ. Дидактическое правило требуетъ начинать съ легкаго и отъ него переходить постепенно къ болѣе трудному; но относительно молитвъ развѣ можетъ быть утверждаемо, что изъ нихъ утреннія, въ педагогическомъ отношеніи,—легчайшія, молитвы въ продолженіи дня—болѣе трудныя, и вечернія—труднѣйшія. Поэтому, вопросъ о томъ, утреннія ли молитвы

должно изучать прежде, или вечернія, или дневныя не можетъ имѣть педагогическаго значенія. Учитель главнымъ образомъ долженъ обращать свое вниманіе на то, какія молитвы наиболѣе доступны въ извѣстный моментъ разумѣнію и чувству дѣтей, и какія поэтому имъ болѣе легки для усвоенія. Слѣдовательно, возможно изучать молитвы и не въ порядкѣ дня; можно и должно изучать ихъ въ порядкѣ ихъ легкости и доступности для дѣтскаго пониманія. А за тѣмъ, при разумномъ обученіи никто изъ дѣтей не отнесетъ молитвъ утреннихъ на вечеръ, вечернихъ— на утро или на день, и на оборотъ. Значитъ, молитвы во всякомъ случаѣ будутъ пріурочены ко времени, хотя изучались въ произвольномъ порядкѣ.

Нѣкоторые (напр. г. Нурминскій), рекомендуютъ такой порядокъ изученія молитвъ, по которому сначала изучаются молитвы *семейныя*, напримѣръ, *молитвы предъ обѣдомъ и послѣ обѣда*; за молитвами семейными слѣдуютъ школьныя: таковы *молитвы предъ ученіемъ и послѣ ученія*; послѣ этихъ изучаются молитвы церковныя, напримѣръ, молитва Св. Духу, и наконецъ молитвы общественныя, напримѣръ, молитва за царя и отечество. Основанія для такого порядка изученія молитвъ указываются слѣдующія. Для объясненія молитвъ семейныхъ дитяти достаточно его личныхъ опытовъ и наблюденій; ему положимъ, хочется ѣсть и пить,—онъ проситъ, чтобы Господь насытилъ его. Изъ семьи дитя переходитъ въ школу; поэтому и переходъ къ молитвамъ школьнымъ въ этомъ случаѣ – самый естественный: въ школѣ ребенокъ нуждается въ успѣхахъ, поэтому и изучаются молитвы соотвѣтствующія этой потребности. Дитя гораздо позже сознаетъ себя членомъ церкви и общества, потому и молитвы церковныя и общественныя изучаются послѣ всѣхъ другихъ. При такомъ порядкѣ изученія молитвъ есть возможность, придерживаясь степени развитія ребенка, „возбудить въ немъ понятія и чувствованія, какъ ученикѣ, какъ сынѣ церкви и какъ подданномъ и сынѣ отечества.“

Этотъ порядокъ, очень оригинальный и повидимому не лишенный основаній, на самомъ дѣлѣ также не имѣетъ педагогическаго значенія. Онъ едва-ли можетъ быть согласованъ съ порядкомъ изученія молитвъ по степени ихъ доступности для дѣтскаго пониманія, что наблюдать гораздо важнѣе при обученіи, чѣмъ постепенность перехода дитяти изъ семьи въ школу и изъ школы въ жизнь. Онъ вноситъ въ число молитвъ такія, изученіе кото-

рыхъ не безусловно необходимо: молитва предъ обѣдомъ, какъ извѣстно очень удобно замѣняется молитвою Господнею, и слова этой молитвы: „хлѣбъ нашъ насущный даждь намъ днесь“, гораздо понятнѣе для дѣтей, чѣмъ молитва: „Очи всѣхъ на Тя, Господи, уповаютъ“; молитвы предъ ученіемъ и послѣ ученія внѣ школы не имѣютъ приложенія, а въ самой школѣ замѣняются обыкновенно церковными молитвами: „Царю небесный“ и „Достойно есть“. Молитвы церковныя, какъ напримѣръ, Пресвятой Троицѣ, Богородицѣ и Господу Іисусу Христу нѣтъ нужды откладывать на задній планъ; онѣ всецѣло имѣютъ значеніе для дитяти и тогда, когда оно еще не сознаетъ себя членомъ церкви и самое содержаніе ихъ не таково, чтобы не могло быть усвоено дѣтьми въ первое же время учебнаго курса.

Въ большинствѣ случаевъ, молитвы сообщаются дѣтямъ въ порядкѣ церковномъ. Говорятъ: лучше всего держаться порядка, принятаго церковію, и изучать молитвы въ томъ порядкѣ, какъ печатаются онѣ въ молитвословахъ. Порядокъ этотъ имѣетъ глубокое педагогическое основаніе, такъ какъ молитвы здѣсь расположены въ постепенно возрастающемъ по объему порядкѣ [1]).

О церковномъ порядкѣ изученія молитвъ замѣтимъ, что объемъ молитвы не обязываетъ учителя во чтобы то ни стало изучить ее въ одинъ урокъ или часъ, и не есть въ рукахъ опытнаго учителя непреодолимая трудность. Большую по объему молитву можно раздѣлить на части. Такъ, молитву Господню издавна принято дѣлить на призываніе, семь прошеній и славословіе; молитва Св. Духу удобно дѣлится на призываніе и прошеніе. Слѣдовательно, ничто не мѣшаетъ учителю изучать ту или другую молитву по частямъ, лишь бы каждая часть представляла нѣчто цѣльное (призываніе, прошеніе, членъ символа вѣры).

Есть еще одно мнѣніе о порядкѣ изученія молитвъ, по которому цѣлесообразнѣе изучать молитвы „въ системѣ вѣроученія, въ нихъ заключающагося, такъ чтобы, объясняя ихъ, можно было познакомить дѣтей съ главными истинами православной вѣры и приготовить ихъ къ пониманію символа вѣры“. Въ такомъ порядкѣ составлена книжка: „Молитвы, заповѣди и символъ вѣры“ съ объясненіемъ Прот. Д. Соколова.

Наконецъ, въ послѣднее время нѣкоторые изъ педагоговъ

[1]) Руководство къ преподаванію Закона Божія, Св. П. Вѣтвенцкаго стран 151.

законоучителей (Свящ. М. Соколовъ, Ав. Соколовъ и друг.) обращаютъ особенное вниманіе на связь молитвъ, символа вѣры и заповѣдей съ священной исторіей и считаютъ наиболѣе педагогическимъ изучать ихъ въ связи съ разсказами изъ священной исторіи ветхаго и новаго завѣта. По ихъ мнѣнію, какъ всѣ общеупотребительныя молитвы, такъ и десять заповѣдей и символъ вѣры носятъ на себѣ характеръ историческій, и внѣ исторіи объяснить ихъ нѣтъ никакой возможности. Напротивъ, священная исторія даетъ весь матеріалъ какъ содержанію молитвъ, такъ и содержанію заповѣдей и символа вѣры, и потому она представляетъ первыя и вѣрныя средства основательно уяснить ихъ и болѣе легко, болѣе прочно закрѣпить ихъ въ памяти дѣтей [1]).

Что касается *способовъ* изученія и изъясненія молитвъ, то ихъ въ нашихъ народныхъ школахъ практиковалось и теперь практикуется нѣсколько. Молитвы изучаются черезъ многократное прочитываніе ихъ по книгѣ, черезъ пѣніе, черезъ хоровое повтореніе за учителемъ, „съ голоса“; изучаются онѣ то съ предшествующими имъ бесѣдами, то съ объясненіями, дѣлаемыми къ тексту молитвъ, уже послѣ заучиванія его на память.

Самый древній способъ изученія молитвъ, но существующій на практикѣ и теперь, состоитъ въ слѣдующемъ. Едва только ученики научились читать, имъ указывается въ книгѣ молитва, назначенная къ изученію, и они должны читать и перечитывать ее до тѣхъ поръ, пока не заучатъ наизусть.

Говорить о недостаткахъ этого способа изученія молитвъ, казалось бы, излишне; всякій согласится, что такой способъ не долженъ имѣть приложенія. Но такъ какъ нѣкоторые недостатки этого способа присущи и другимъ способамъ изученія молитвъ, практикуемымъ въ настоящее время въ нашихъ народныхъ школахъ, то разсмотрѣніе этихъ недостатковъ можетъ оказаться и не излишнимъ.

а) *Ученикъ долженъ заучивать только то, что доступно его пониманію* само по себѣ или вслѣдствіе предварительнаго разъясненія со стороны учителя. Но славянскій текстъ молитвы, даваемый для заучиванія ученику безъ всякихъ предварительныхъ объясненій, очевидно не можетъ быть понятенъ ученику. Слова славянскаго текста для него не имѣютъ, по большей части, ни

[1]) Подробнѣе объ этомъ см. въ журналѣ „Народная школа“, 1876 г. Май стр. 13—6. Статья Ав. Соколова, а также въ его „Методикѣ Закона Божія“.

какого значенія; онъ не соединяетъ съ ними никакихъ представленій. Конструкція славянскаго текста до того не сходна съ тою рѣчью, которую всегда слышитъ крестьянскій мальчикъ, что онъ не понимаетъ выраженій молитвы, даже, повидимому, и не трудныхъ, состоящихъ изъ словъ, сходныхъ съ русскими.

б) *Преподаваніе должно быть интересно для ученика.* Но понятно само собою, что перечитываніе одного и того же нѣсколько разъ и притомъ недоступнаго пониманію не можетъ имѣть для ученика никакого интереса. А заучиваніемъ непонятнаго и потому неинтереснаго убивается всякая любознательность, порождается низкое равнодушіе къ содержанію и смыслу изучаемаго. Результаты такого только механическаго заучиванія молитвъ еще печальнѣе. „Молитва, по прекрасному выраженію покойнаго митрополита Московскаго Филарета, „есть возношеніе ума и сердца къ Богу, или благоговѣйное слово человѣка къ Богу“; но заучиваемая и читаемая безъ пониманія ея смысла, она нисколько не возбуждаетъ ума, не трогаетъ сердца; она есть слово, но слово уже никакъ не благоговѣйное, ибо какое благоговѣніе можетъ явиться въ душѣ человѣка отъ непонятныхъ ему словъ?

1) Однимъ изъ легчайшихъ способовъ изученія молитвъ считаютъ пѣніе ихъ и хоровое повтореніе словъ молитвы за учителемъ. Такіе пріемы рекомендуются во многихъ нашихъ учебникахъ по Закону Божію. На практикѣ способъ изученія молитвъ посредствомъ пѣнія ихъ существуетъ въ двухъ видахъ. Первый видъ этого способа состоитъ въ томъ, что въ началѣ и концѣ классныхъ занятій ежедневно поются общеупотребительныя молитвы дѣтьми, уже пробывшими въ школѣ годъ или два и, слѣдовательно, знающими ихъ; дѣти же, обучающіяся въ школѣ первый годъ, слушаютъ пѣніе молитвъ и съ теченіемъ времени запоминаютъ ихъ. Такимъ образомъ дѣло обходится безъ всякихъ особенныхъ заботъ и трудовъ учителя.

Педагогическихъ достоинствъ этотъ способъ изученія молитвъ не имѣетъ никакихъ; къ недостаткамъ-же его должно отнести: а) медленность заучиванія молитвъ. Когда въ ученикѣ нѣтъ намѣреннаго усилія узнать и запомнить что-либо, нѣтъ активнаго вниманія, тогда не можетъ быть и скорыхъ успѣховъ. Опытъ показываетъ, что неграмотный крестьянинъ, взрослый человѣкъ, а не дитя, сотни разъ слышитъ въ церкви пѣніе молитвъ и символа вѣры и все таки не знаетъ ихъ, какъ должно. Поэтому, и ученики народной школы, изучая молитвы только черезъ слу-

шаніе пѣнія молитвъ другими, долгое время будутъ оставаться безъ дѣйствительнаго знанія ихъ. б) Несоразмѣрность труда съ силами учащихся. Обыкновенно поется ежедневно нѣсколько молитвъ и ученикъ долженъ поэтому заучивать ихъ разомъ всѣ, а не одну или часть одной, что еще вѣрнѣе соотвѣтствовало-бы силамъ его. в) Отсутствіе повѣрки того, какъ заучивается дѣтьми текстъ молитвъ. Не разслышавъ хорошенько словъ молитвы во время пѣнія ея другими, дѣти перевираютъ ихъ и, не бывъ въ свое время поправлены, заучиваютъ ихъ такъ, какъ имъ послышалось. г) Наконецъ, заучиваніе дѣтьми молитвы прежде пониманія ея, о непедагогичности чего было уже сказано выше.

2) Второй видъ способа изученія молитвъ черезъ пѣніе состоитъ въ томъ, что молитва изучается посредствомъ такого пѣнія, какое ведется въ монастырскихъ храмахъ черезъ канонарха. Обыкновенно канонархъ говоритъ три-четыре слова пѣсни, а клиръ поетъ ихъ. Но въ храмахъ канонархъ только и дѣлаетъ, что подсказываетъ, а самъ не поетъ; въ школѣ-же учитель сперва говоритъ нѣсколько словъ молитвы, дѣти повторяютъ ихъ, а затѣмъ и учитель, и дѣти поютъ ихъ вмѣстѣ, и такъ до конца молитвы.

Этотъ способъ изученія молитвъ черезъ пѣніе лучше перваго только тѣмъ, что дѣти, слыша отъ учителя ясное произношеніе словъ молитвы и повторяя ихъ прежде, чѣмъ пѣть, навыкаютъ произносить молитву правильно, безъ ошибокъ и что здѣсь, назначая нарочитые уроки для изученія молитвъ, учитель скорѣе достигаетъ результатовъ; но главный недостатокъ разсмотрѣнныхъ способовъ изученія молитвъ—заучиваніе дѣтьми того, чего они еще не понимаютъ—присущъ и этому способу. Вообще о пѣніи нужно замѣтить, что оно можетъ быть употребляемо при изученіи молитвъ не болѣе, какъ вспомогательное средство—тверже закрѣпить въ памяти дѣтей молитвы, уже объясненные имъ и понятыя ими.

3) Способъ заучиванія молитвъ съ голоса состоитъ въ многократномъ повтореніи словъ молитвы за учителемъ. Кто знаетъ, какъ велось „показываніе“ уроковъ въ старой школѣ, тотъ пойметъ, что это за изученіе молитвъ съ голоса: учитель говоритъ два-три слова, ученики повторяютъ ихъ и т. д. Нелегка эта работа для учениковъ, не легка и для учителя. Этотъ способъ относится къ разряду уже разсмотрѣнныхъ и раздѣляетъ ихъ главный недостатокъ—изученіе текста молитвы прежде пониманія

его.—Но есть другой способъ изученія молитвъ съ голоса, носящій на себѣ слѣдъ нѣкоторой обработанности. Онъ состоитъ въ слѣдующемъ. Учитель дѣлитъ текстъ молитвы сперва на нѣсколько мелкихъ частей, положимъ, на десять, и произноситъ каждую отдѣльно. Какъ только онъ произнесъ и далъ знакъ, дѣти хоромъ повторяютъ тоже самое. Далѣе, учитель произнесъ вторую часть молитвы, а ученики повторяютъ, потомъ и третью и т. д. Прочитавши такъ молитву съ дѣтьми, смотря по надобности, нѣсколько разъ, учитель дѣлитъ ее на меньшее число частей, положимъ, на пять, соединяя прежнія двѣ части въ одну; также произноситъ одну часть за другою, а ученики повторяютъ хоромъ. Когда дѣти осилятъ и этотъ трудъ, молитва дѣлится еще на меньшее число частей, но эти части состоятъ уже изъ большаго количества словъ, и т. д.. пока учитель не достигнетъ того, что дѣти будутъ прочитывать всю молитву самостоятельно.

Объ этомъ способѣ нужно сказать то же самое, что сказано о пѣніи. Если онъ употребляется для заучиванія молитвы, когда она еще не объяснена и содержаніе ея не понято дѣтьми, то въ такомъ видѣ приложенія этого способа нельзя допустить; но онъ можетъ имѣть полезное приложеніе въ томъ, напримѣръ, случаѣ, когда молитва объяснена дѣтямъ по частямъ и въ цѣломъ, и имъ надобно заучить эти части въ должномъ порядкѣ.

Изученіе текста молитвъ прежде полнаго уясненія его дѣтямъ поддерживается почти всѣми руководствами по Закону Божію. Вотъ что говорится, напримѣръ, въ одномъ изъ этихъ руководствъ: „Сначала надобно помочь ученикамъ выучить молитву наизусть или въ одинъ, или въ нѣсколько уроковъ, или по книгѣ, или съ голосу“... Въ послѣднемъ случаѣ „учитель самъ, вслухъ всѣхъ, читаетъ назначенную для изученія молитву нѣсколько разъ, потомъ повторяютъ ее ученики, слѣдуя за нимъ въ произношеніи. Когда молитва правильно выучена, учитель передаетъ ее ученикамъ словами, показанными въ руководствѣ. Или еще лучше: учитель пишетъ выученную молитву на доскѣ, или всю, или по частямъ; потомъ переводитъ ее, указывая рукою переводимыя слова нѣсколько разъ“ [1]).

Нѣкоторые предпосылаютъ изученію славянскаго текста молитвы предварительную бесѣду о содержаніи молитвы и эту бесѣду

[1]) Прот. І. Романовъ. „Законъ Божій для русскихъ народныхъ школъ“. Выпускъ І-й.

считаютъ достаточною для того, чтобы текстъ молитвы сдѣлался вполнѣ понятенъ дѣтямъ. Изученіе молитвъ въ этомъ случаѣ представляется въ слѣдующемъ видѣ: бесѣда о содержаніи молитвы; заучиваніе славянскаго текста молитвы; переводъ на русскій языкъ славянскихъ словъ и выраженій; объясненіе молитвы по предложеніямъ; подстрочный переводъ ея или перифразъ. Въ послѣднее время явилось нѣсколько руководствъ по закону Божію, въ которыхъ составители ихъ рекомендуютъ вести изученіе молитвъ именно по этому способу.

Хотя по этому способу изученіе молитвъ значительно облегчается предварительными бесѣдами о содержаніи ихъ и сопутствующими это изученіе переводами на русскій языкъ славянскихъ словъ и выраженій, объясненіемъ каждой молитвы по предложеніямъ и подстрочнымъ переводамъ ея или перифразамъ; тѣмъ не менѣе и этотъ способъ, хотя онъ соединяетъ въ себѣ всѣ пріемы, необходимые для разумнаго усвоенія молитвъ, не можетъ быть признанъ *вполнѣ педагогическимъ*: онъ не удовлетворяетъ вполнѣ педагогическому требованію — „давать заучивать ученику только то, что сдѣлалось доступно его пониманію само по себѣ, непосредственно или вслѣдствіе предварительнаго разъясненія со стороны учителя“,—не удовлетворяетъ потому, что самые пріемы изученія молитвъ расположены въ немъ и слѣдуютъ одинъ за другимъ не въ томъ порядкѣ, въ какомъ они скорѣе и вѣрнѣе могли бы вести къ полному уразумѣнію содержанія молитвы. Послѣдняя цѣль изученія молитвъ—вполнѣ сознательное усвоеніе славянскаго текста ихъ наизусть; это же усвоеніе должно быть и послѣднимъ пріемомъ въ изученіи ихъ; а все, что ведетъ къ этому усвоенію, должно предшествовать окончательному заучиванію славянскаго текста молитвъ, а не слѣдовать за нимъ. Между тѣмъ, въ порядкѣ пріемовъ разсматриваемаго способа, послѣ предварительной бесѣды о содержаніи молитвы слѣдуетъ прямо изученіе ея славянскаго текста. Если ученики предварительною бесѣдою подготовлены къ пониманію, напримѣръ, молитвы Господней, то все же при изученіи славянскаго текста ея они встрѣтятъ слова: *иже еси, насущный, яко, долги, днесь, искушеніе, лукаваго, аминь*, для нихъ совершенно непонятныя. По этому способу, переводъ этихъ словъ на русскій языкъ и объясненіе ихъ слѣдуютъ послѣ изученія текста молитвы; слѣдовательно, текстъ былъ заучиваемъ безъ надлежащаго полнаго разумѣнія его. За этимъ слѣдуетъ объясненіе заученной молитвы по предложе-

ніямъ и подстрочный переводъ ея на русскій языкъ, или перифразъ. Эти вещи нужны, очевидно, для уясненія ученикамъ содержанія изучаемой молитвы, чтобы потомъ ее возможно было легко и съ полнымъ пониманіемъ заучить. Ясно, поэтому, что онѣ должны предшествовать окончательному заучиванію молитвы въ подлинномъ (я славянскомъ текстѣ, а не слѣдовать за нимъ.

Вообще, дѣло изученія молитвъ должно быть такъ поставлено, чтобы не было уже нужды объяснять текстъ, когда онъ заученъ на память; онъ долженъ быть уясненъ еще въ предварительныхъ работахъ. Тогда, послѣ изученія текста молитвы не будетъ уже нужды объяснять его по предложеніямъ и потомъ переводить на русскій языкъ.

Этому требованію вполнѣ удовлетворяетъ способъ изученія молитвъ, высказанный въ программѣ преподаванія Закона Божія въ сельскихъ двуклассныхъ училищахъ, одобренной Св. Синодомъ 27-го сентября 1869 года, которую мы привели выше. Въ этой программѣ говорится: „каждой новой молитвѣ должна предшествовать бесѣда о содержаніи этой молитвы, такъ чтобы самая молитва вылилась, какъ результатъ этой бесѣды; она должна быть сказана по-русски, и уже потомъ переведена на церковнославянскій языкъ; учить ее дѣти должны въ классѣ со словъ законоучителя“.

Такой же взглядъ на изученіе молитвъ высказанъ въ „Руководствѣ къ начальному обученію“, изданномъ въ Кіевѣ въ 1871 году. Въ этомъ руководствѣ говорится: „При изученіи молитвъ необходимо и полезно *предварительно* объяснить отдѣльныя слова и выраженія молитвы, показывать значеніе словъ ея, мало или совсѣмъ неимѣющихъ сходства съ русскими словами, и переводить слова, грамматическими окончаніями отличающіяся отъ русскихъ формъ; а въ заключеніе хорошо вновь изложить всю молитву въ видѣ перифраза, въ которомъ нужно обращать вниманіе какъ на весь составъ и духъ молитвы, такъ и на болѣе подробное объясненіе такихъ словъ и выраженій, которыя по сжатости не могли быть удобно поняты и въ русскомъ переводѣ“ [1]). До сихъ поръ однако не составлено еще ни одного руководства для изученія молитвъ согласно этому взгляду, и ни въ одномъ изъ существующихъ руководствъ по закону Божію нѣтъ поддер-

---

[1]) Руководство къ начальному обученію. Кіевъ. 1871. 2-е изданіе, стр. 195—6.

жен этому способу. Напротивъ, сообщеніе русскаго текста молитвы прежде, чѣмъ дѣти узнали и изучали церковно-славянскій, многими законоучителями намѣренно не допускается.

Такъ какъ изученіе молитвъ можетъ быть тѣсно связано съ священной исторіей, то каждой молитвѣ предшествуетъ изученіе библейскихъ разсказовъ, имѣющихъ къ ней отношеніе. За разсказами должна слѣдовать бесѣда о содержаніи молитвы, „такъ чтобы самая молитва вылилась какъ результатъ этой бесѣды". „Содержаніемъ этихъ бесѣдъ должны быть, по замѣчанію г. С. Нурминскаго[1]), тѣ мысли и чувствованія, какими должна быть преисполнена душа человѣческая при произнесеніи той или другой молитвы, а не тѣ догматическія или нравственныя истины, которыя въ ней заключаются". Это замѣчаніе вполнѣ согласно съ требованіемъ объяснительной записки къ программѣ Закона Божія для мужскихъ гимназій 1872 года,—„останавливаться въ бесѣдахъ не на сторонѣ догматической, которая мало доступна дѣтямъ, а на сторонѣ нуждъ и стремленій души и молитвеннаго расположенія". Молитва есть актъ души человѣческой; слѣдовательно, чтобы молитва была живою, а не механически-формальною, нужно, чтобы мысли были прочувствованы, а чувства сознаны. Научить молиться значитъ общехристіанскія мысли и чувствованія сдѣлать достояніемъ отдѣльныхъ личностей. И такъ: 1) въ предварительной бесѣдѣ должно возбудить и выяснить, какими мыслями и чувствованіями должна быть полна душа человѣческая при произнесеніи молитвы, 2) мысли и чувствованія сіи должны быть доступны дѣтскому возрасту". Этою бесѣдою учитель доводитъ дѣтей до полнаго пониманія смысла всей молитвы или изучаемой части ея, если молитва велика по объему, для чего всѣ объясненія свои сводитъ къ изучаемому пункту молитвы такъ, чтобы въ словахъ его слышалось не что иное, какъ возможно близкій русскій переводъ молитвы. Такимъ образомъ ученики узнаютъ содержаніе молитвы и передаютъ ее русскимъ переводомъ еще прежде, чѣмъ изучили ея церковно-славянскій текстъ. Русскій переводъ дается имъ, какъ обобщеніе бесѣды. Въ концѣ урока учитель говоритъ, что по церковному молитва эта читается нѣсколько иначе, хотя содержаніе ея остается тоже самое, которое имъ уже извѣстно, и указываетъ при этомъ, какъ тѣ или

[1]) Критич. замѣтка С. Нурминскаго на книгу Прот. Д. Соколова: „Молитвы, Заповѣди и Символъ вѣры"—Журналъ Минист. Народн. Просвѣщенія. 1873 г. Мартъ.

другія выраженія или слова русскія переводятся на церковно-славянскій языкъ. Когда дѣти узнаютъ славянскія слова и выраженія, дѣлается связный переводъ молитвы съ русскаго на славянскій языкъ, или другими словами, дается подлинный текстъ молитвы на церковно-славянскомъ языкѣ, который ученики должны уже заучить наизусть. Чтобы они не забывали значенія славянскихъ словъ, полезно заставлять ихъ записывать въ особыхъ тетрадяхъ непонятныя имъ славянскія слова, встрѣчающіяся при изученіи молитвъ, съ переводомъ ихъ и потомъ заучивать. Такихъ словъ, которыя нужно записать и заучить, будетъ немного, такъ какъ многія славянскія слова, въ корнѣ своемъ сходныя съ русскими и разнящіяся отъ нихъ лишь въ окончаніяхъ, прямо понятны дѣтямъ (напримѣръ, врази—враги). Если ученики умѣютъ писать, но не въ состояніи еще записывать что-либо подъ диктовку, то, чтобы не было ошибокъ въ ихъ тетрадяхъ, учитель выписываетъ славянскія слова параллельно съ русскими на классную доску, и уже съ нея ученики списываютъ ихъ въ свои тетради.

Такимъ образомъ, весь планъ урока по этому способу состоитъ изъ слѣдующихъ частей: 1) разсказъ изъ священной исторіи, 2) бесѣда о содержаніи молитвы, 3) обобщеніе сказаннаго въ бесѣдѣ—русскій переводъ молитвы, 4) переводъ нѣкоторыхъ русскихъ словъ на церковно-славянскій языкъ, 5) записываніе славянскихъ словъ съ переводомъ въ тетради, 6) связный переводъ молитвы на церковно-славянскій языкъ и заучиваніе молитвы на память.

Способъ изученія молитвъ, высказанный въ программѣ по Закону Божію 1869 года, должно признать вполнѣ дидактическимъ. Онъ вполнѣ удовлетворяетъ дидактическому требованію, чтобы обученіе шло отъ предмета къ его названію, отъ обозначаемаго къ обозначенію, отъ мысли къ слову. Слово есть знакъ понятія или представленія и должно быть дано дѣтямъ не какъ пустой звукъ, а какъ выраженіе мысли, извѣстная форма ея; только при этомъ условіи мысль и слово будутъ находиться въ живой связи между собою. Поэтому, церковно-славянскій текстъ молитвы долженъ быть даваемъ дѣтямъ уже послѣ всѣхъ разъясненій молитвы и русскаго текста ея. Сообщеніе дѣтямъ молитвы предварительно порусски согласно и съ другимъ правиломъ дидактики, требующимъ идти въ обученіи отъ легкаго къ трудному, отъ извѣстнаго къ неизвѣстному. Русскій языкъ, которымъ дѣти въ той или иной степени владѣютъ, есть извѣстный

имъ и легчайшій для нихъ, нежели церковно-славянскій, на которомъ они не только не говорятъ, но который рѣдко слышатъ и который, поэтому, есть для нихъ неизвѣстный и трудный. Наконецъ, при способѣ, указываемомъ упомянутою программою, учителю не придется давать дѣтямъ заучивать текстъ молитвы прежде, чѣмъ онъ будетъ вполнѣ уясненъ ученикамъ и понять ими.

При изученіи необходимыхъ молитвъ въ связи съ разсказами изъ священной исторіи, съ предварительнымъ объясненіемъ всего непонятнаго въ нихъ, точно также изучаются символъ вѣры и заповѣди Господни. При этомъ нужно стараться доводить дѣтей до той степени пониманія, чтобы они могли свободно передавать, какія мысли заключаются въ тѣхъ или другихъ словахъ изучаемаго текста. Не довольствуясь механическимъ усвоеніемъ и повтореніемъ преподаннаго, учитель добивается каждый разъ отъ учениковъ такихъ отвѣтовъ, изъ которыхъ было бы ясно видно, что преподанное усвоено ими вполнѣ сознательно.

§ 125. III. *Священная исторія. Выборъ содержанія и методъ преподаванія.* Священная исторія, какъ мы видѣли, должна быть положена въ основаніе обученія Закону Божію въ начальной народной школѣ, при чемъ, по мѣрѣ, изученія священно-историческихъ событій, изучаются молитвы православной церкви, заповѣди Господни, символъ вѣры, дается понятіе о важнѣйшихъ праздникахъ и т. д. На первыхъ порахъ обученія въ народной школѣ, согласно программѣ, выбираются изъ священной исторіи ветхаго и новаго завѣта только такія событія, знаніе которыхъ необходимо для объясненія и изученія молитвъ, заповѣдей, символа вѣры, христіанскихъ праздниковъ. Событія эти сообщаются дѣтямъ въ хронологическомъ порядкѣ. Затѣмъ программа требуетъ въ первомъ классѣ пройдти *вкратцѣ* исторію ветхаго завѣта и во второмъ классѣ—*подробную* исторію новаго завѣта.

Наилучшее средство для изученія исторіи въ элементарной школѣ—хорошій разсказъ съ объясненіемъ его со стороны учителя и хорошее повтореніе его со стороны учениковъ. Ничто такъ благотворно не дѣйствуетъ на образованіе ума и сердца дѣтей, какъ разсказъ. Но разсказывать хорошо, особенно малымъ дѣтямъ, дѣло нелегкое. Хорошій рзсказъ долженъ имѣть слѣдующія свойства:

1) Онъ долженъ быть, по изложенію и вообще по формѣ, *простъ*. Въ короткихъ и ясныхъ предложеніяхъ сообщаются только существенные факты и, при томъ, въ правильномъ и удо-

бопонятномъ изложеніи. Особенно не нужно прерывать разсказа длинными разсужденіями и обширными объясненіями.

2) При своей простотѣ, разсказъ долженъ быть *вѣренъ* дѣйствительности, т. е. въ изложеніи его не должно быть пробѣловъ, потому что дѣти не въ состояніи ихъ пополнить. Краткость разсказовъ, слѣдовательно, можетъ состоять въ ограниченіи существенными фактами, но ни въ какомъ случаѣ не въ исключеніи тѣхъ мыслей и обстоятельствъ, которыя взрослымъ понятны сами собою, но непонятны для дѣтей.

3) Разсказъ долженъ быть *наглядент*, почему можетъ и долженъ переходить въ описаніе. Наглядность разсказу сообщается хорошимъ преподаваніемъ, которое состоитъ въ ясномъ, спокойномъ изложеніи, въ правильной интонаціи голоса и выраженія, равно какъ и въ живомъ представленіи разсказываемаго событія, чему много способствуетъ натуральная, безъискусственная мимика. Часто даже малѣйшее обстоятельство дѣлаетъ разсказъ наглядиѣе. Наглядности особенно способствуетъ то, когда лица въ разсказѣ являются говорящими и дѣйствующими (драматизмъ).—Таковы свойства, которыя должно требовать отъ разсказа назначаемаго для дѣтей.

Но до послѣдняго времени обученіе священной исторіи въ нашихъ народныхъ школахъ не имѣло надлежащей педагогической постановки и далеко не удовлетворяло выставленнымъ нами требованіямъ хорошаго разсказыванія. Въ учебники по Закону Божію, назначаемые для народныхъ школъ, издавна внесены были извѣстные библейскіе факты: ихъ привыкли встрѣчать въ учебникахъ и считать необходимою принадлежностью священной исторіи; на всѣ эти факты составители учебниковъ и народные учителя смотрятъ, какъ на нѣчто безусловно необходимое, долженствующее входить въ священную исторію. Такъ какъ этихъ фактовъ взносилось въ священную исторію очень много, а времени для ихъ изученія было недостаточно, то священно-историческія событія излагались кратко, сжато, сухо и отвлеченно. Но такое изложеніе лишаетъ ихъ всякаго интереса; безъ интереса же нѣтъ вниманія, а безъ вниманія не могло быть и хорошаго усвоенія. Дѣти слушаютъ уроки такого характера равнодушно; они не сочувствуютъ и не могутъ сочувствовать ни одному лицу въ разсказываемыхъ событіяхъ, потому что эти лица являются предъ ними не живыми людьми, а только именами. Такъ какъ сжатое и отвлеченное изложеніе не можетъ быть достаточно образнымъ

и вовсе не соотвѣтствуетъ ни способности (пониманію), ни потребностямъ дѣтей (дитя хочетъ знать все подробно), то уроки священной исторіи, изложенныя такимъ языкомъ, нелегко усвояются и запоминаются дѣтьми. Этимъ только и можно объяснить тотъ фактъ, что ученики народной школы знаютъ и свободно разсказываютъ множество разсказовъ изъ книгъ Ушинскаго и весьма мало разсказовъ изъ священной исторіи, хотя въ послѣднемъ случаѣ учитель старается закрѣпить въ памяти дѣтей разсказы частыми повтореніями. Такое изложеніе священной исторіи, какое мы находимъ, напримѣръ, въ „Начаткахъ христіанскаго ученія“, можетъ быть усвоенно ученикомъ, и то не на долго, при единственномъ только условіи, если онъ вызубритъ всю книжку на память. Но времена зубренія миновали, можно надѣяться, безвозвратно. Такимъ образомъ, существенными недостатками обученія священной исторіи въ нашихъ народныхъ школахъ доселѣ были краткость и сухость изложенія при обиліи матеріала т. е. количества священно-историческихъ событій, вслѣдствіе чего не было возможности обстоятельно ознакомить съ этими событіями учениковъ и приходилось ограничиваться и довольствоваться механическимъ усвоеніемъ ихъ на память. Поэтому обученіе священной исторіи въ нашихъ народныхъ школахъ, которое доселѣ въ нихъ практиковалось, какъ неудовлетворяющее дидактическимъ требованіямъ, должно быть существенно измѣнено, и желательное измѣненіе его должно состоять не въ чемъ иномъ, какъ въ устраненіи указанныхъ недостатковъ прежняго обученія. Это измѣненіе должно касаться какъ *самаго матеріала обученія*, такъ и *способа передачи* его дѣтямъ или *метода* преподаванія.

Что касается выбора матеріала, подлежащаго изученію въ начальной народной школѣ, то онъ долженъ быть сдѣланъ со всею строгостію и разборчивостію относительно значенія тѣхъ или другихъ событій священной исторіи, особенно ветхаго завѣта, для главной цѣли преподаванія Закона Божія въ народной школѣ. Преподованіе Закона Божія въ народной школѣ имѣетъ своею цѣлію, какъ мы видѣли (§ 119), развитіе религіозно-нравственнаго чувства посредствомъ сообщенія истинъ христіанскаго ученія. Эта цѣль преподаванія Закона Божія въ народной школѣ и извѣстный образъ учащихся должны обусловливать и самый матеріалъ преподаванія, т. е. тѣ свѣдѣнія, при посредствѣ которыхъ совершается религіозно-нравственное воспитаніе. Поэтому, учени-

камъ народной школы должны сообщаться только факты, строго относящіяся къ цѣли преподаванія Закона Божія. факты ничего не прибавляющіе къ суммѣ религіозныхъ знаній ученика, не дающіе нравственныхъ уроковъ и не имѣющіе обязательности подражанія, должны быть неключены изъ матеріала, назначаемаго для элементарной школы. Въ немъ не должны находить себѣ мѣста и такія историческія свѣдѣнія, которыя могутъ имѣть, какъ всякое знаніе, общеобразовательное значеніе,—не должны быть въ немъ потому, что составляютъ принадлежность курса не элементарнаго. Поэтому, если справедливо, что не всѣ факты священной исторіи ветхаго завѣта имѣютъ одинаковое значеніе въ воспитательномъ отношеніи, то само собою понятно, что они не всѣ безъ разбора должны быть изучаемы въ народной школѣ. Ветхозавѣтная исторія, въ ряду другихъ предметовъ Закона Божія, имѣетъ значеніе, какъ изложеніе приготовленія людей къ принятію обѣтованнаго Спасителя. Слѣдовательно, она должна представить не гражданскую исторію евреевъ, а исторію *отцы* ихъ; должна раскрыть, какъ обѣтованіе о грядущемъ Потомкѣ жены, съ теченіемъ времени, болѣе и болѣе раскрывалось въ ходѣ внѣшнихъ судебъ народа Божія, посредствомъ прообразовъ и пророчествъ, должна раскрыть, какъ и событія жизни, и установленія жизни, и установленія закона развивали въ родѣ человѣческомъ и преимущественно въ народѣ еврейскомъ, сознаніе его безсилія, немощи и возбуждали желаніе и ожиданіе Спасителя. Въ тоже время она должна показать, какъ въ богоизбранномъ народѣ развивалось самодовольство, самооправданіе, исключительность, замкнутость и презрѣніе ко всему окружающему, и какъ, подъ вліяніемъ внѣшнихъ несчастій и внутренняго самодовольства, самое ожиданіе Спасителя исказилось и превратилось въ ожиданіе земнаго Іудейскаго Мессіи. Безъ этого ветхозавѣтная исторія нисколько не поможетъ пониманію новозавѣтной исторіи. Если признать за необходимое преподавать исторію ветхаго завѣта въ народной школѣ такимъ именно образомъ, то на первый планъ выдвинется исторія тѣхъ событій, которыя служили болѣе рельефными прообразами будущаго и въ которыхъ яснѣе выразилась вѣра въ грядущаго Спасителя; выдвинется затѣмъ исторія пророковъ, которые постоянно и настойчиво обращали взоры своего народа къ Спасителю. Такіе же эпизоды, какъ столпотвореніе вавилонское, казнь Содома и Гоморры, казни египетскія, путаница народной жизни во времена Судей, исторія Самсона, под-

виги Гедеона, исторія царей послѣ раздѣленія царствъ и тому подобныя событія отойдутъ на задній планъ и могутъ быть, безъ ущерба дѣлу, оставлены безъ изученія. Такимъ образомъ, основная мысль, которой должны объединяться всѣ разсказы о событіяхъ и лицахъ ветхозавѣтной исторіи и послѣдовательнымъ раскрытіемъ которой они служатъ, та, какъ Господь Богъ приготовлялъ родъ человѣческій къ достойному принятію обѣтованнаго Мессіи. Поэтому, вся ветхозавѣтная исторія можетъ быть преподана по такому плану и въ такомъ порядкѣ, что мы будемъ имѣть рядъ событій, тѣсно связанныхъ между собою единствомъ идеи, вытекающихъ одно изъ другаго и въ тоже время имѣющихъ свой особенный характеръ.

Что касается нравственной назидательности библейскихъ разсказовъ, то нужно признать, что всѣ факты, сообщаемые дѣтямъ, должны быть сами по себѣ полны назиданія. Гдѣ факты не говорятъ сами за себя тамъ выводы будутъ неестественны и не будутъ имѣть воспитательной силы; гдѣ же факты говорятъ сами за себя, тамъ выводы не нужны. „Всегда бывало“, замѣчаетъ прот. Д. Соколовъ по этому поводу, „существуетъ и теперь покушеніе выдвигать нравственное значеніе лицъ и событій ветхозавѣтныхъ. Обыкновенно, послѣ историческаго разсказа, говорятъ: „вотъ вамъ примѣръ честности, благородства, доброты“, прибавятъ нѣсколько хвалебныхъ словъ этимъ качествамъ, да иногда въ припадкѣ желанія развить въ дѣтяхъ нравственное чувство пустятся въ доказательство благотворности добродѣтели и постыдности порока. Все что ни скажутъ они при этомъ случаѣ, сущая правда, да правда эта скоро набиваетъ ученикамъ оскомину, заставляетъ ихъ сначала зѣвать, а потомъ раздражаетъ противъ правоученій, часто противъ самаго предмета преподаванія. По нашему мнѣнію, точеніе морали есть самое вѣрное средство внушить отвращеніе къ морали. Между тѣмъ самый смыслъ блеститъ въ самомъ событіи. Разскажите жизнь того или другого человѣка, какъ она шла, и ученикъ самъ по совѣсти произнесетъ судъ надъ его поступками. Пророкъ Наѳанъ не обличалъ Давида, не давалъ ему наставленій, а разсказывалъ ему случай изъ обыденной жизни и поднялъ въ душѣ Давида бурю глубокаго раскаянія“ [1]).

Совсѣмъ другое дѣло—изученіе новозавѣтной исторіи Ново-

[1] „Руководство къ преподаванію общеобразовательныхъ предметовъ“, Весселя, т. II, стр. 349.

завѣтная исторія имѣетъ своимъ предметомъ познакомить съ жизнію и ученіемъ Христа Спасителя. Основная мысль, которой должны объединяться всѣ разсказы изъ новозавѣтной исторіи, та, какъ явившійся обѣтованный Избавитель міра открывалъ путь къ вѣчному блаженству и какія указалъ и далъ къ тому средства. Всѣ событія жизни Христа, всѣ слова имѣютъ такое громадное значеніе въ жизни христіанина, что крайне труднымъ становится выборъ того, что нужно пройти изъ евангельской исторіи и что опустить.

Обращаясь къ практикѣ, мы находимъ, что главное вниманіе въ народныхъ школахъ, такъ и въ учебникахъ для этихъ школъ, обращалось и обращается на событія жизни Христовой, а ученіе Его, особенно Его бесѣды и споры съ фарисеями, почти вовсе опускаются. Прежнія программы до учебныхъ плановъ 1872 года того и требовали. Отъ такой постановки преподаванія новозавѣтной исторіи происходило, что ученики, по выходѣ изъ школы, превосходно знали разсказы о чудесныхъ дѣйствіяхъ Іисуса Христа и совершенно незнакомы были съ Его ученіемъ. Но одного знанія прекрасныхъ примѣровъ изъ жизни мужей ветхозавѣтныхъ и знанія обстоятельствъ земной жизни Спасителя, безъ знанія того, чему Онъ училъ людей, положительно недостаточно для правильнаго воспитанія чѣловѣка. Мы много можемъ встрѣтить учебниковъ, гдѣ объ ученіи евангельскомъ почти не упоминается; а между тѣмъ ученіе это такъ важно для воспитанія и изложено въ евангеліи такъ просто и доступно для каждаго дитяти. Ученіе Господа, изложенное въ евангеліи, должно быть преподано ученикамъ народной школы какъ можно полнѣе; какъ можно полнѣе оно должно излагаться и въ учебникахъ, назначаемыхъ для народныхъ школъ. Это ученіе даетъ болѣе средствъ для достиженія главной цѣли обученія Закону Божію, болѣе соотвѣтствуетъ развитію и пониманію дѣтей, чѣмъ историческія событія ветхаго завѣта. Лучшимъ средствомъ для этого можетъ служить чтеніе евангелія на русскомъ языкѣ.

Относительно *метода* преподаванія священной исторіи также желательно, чтобы онъ былъ измѣненъ и чтобы священно-историческія событія изучались въ народной школѣ ближе къ подлиннику т. е. также полно, по возможности, какъ они содержатся въ Библіи. Сухое, отвлеченное изложеніе никогда не дастъ дѣтямъ такого живаго представленія о лицахъ и событіяхъ, какъ

приблизительно библейскій, простой и въ тоже время подробный разсказъ о нихъ.

Обыкновенно, противъ этого требованія возражаютъ, что для подобнаго преподаванія священной исторіи не достанетъ въ народной школѣ времени и на десятокъ эпизодовъ, а всѣ программы по Закону Божію, какъ существовавшія прежде, такъ и теперь существующія, требуютъ изучать гораздо большее количество эпизодовъ. Возраженіе единственное, какое только и можно сдѣлать на требованіе библейской полноты отъ разсказовъ. Если бы это возраженіе было вполнѣ справедливо, и въ народной школѣ дѣйствительно не было бы возможности разсказать болѣе десятка эпизодовъ, то и тогда нужно было бы предпочесть библейскую полноту и изложеніе священной исторіи той сухости и отвлеченности преподаванія, при которыхъ можно изучить сотни эпизодовъ; потому что десять эпизодовъ, преподанныхъ правильно, педагогически, будутъ гораздо полезнѣе для дѣтей, чѣмъ сотни изученныхъ по анти-педагогическимъ пріемамъ. Они по крайней мѣрѣ заинтересуютъ учениковъ и, такимъ образомъ, положатъ начало для ихъ самодѣятельности; можно смѣло надѣяться, что ученики, заинтересованные преподаваніемъ Закона Божія въ школѣ, но не получившіе въ ней законченнаго религіознаго образованія, впослѣдствіи сами постараются дополнить его, тѣмъ болѣе, что библія теперь вся переведена на русскій языкъ и такимъ образомъ сдѣлалась доступною всякому грамотному крестьянину. Но кромѣ того, несправедливо самое предположеніе, будто уроки, изложенные съ библейскою полнотою, потребуютъ для усвоенія ихъ больше времени, нежели уроки противоположнаго свойства. Не трудно доказать противное, именно, что урокъ, изложенный съ библейскою полнотою, часто въ разговорѣ двухъ – трехъ лицъ, выводимыхъ въ томъ или другомъ разсказѣ, не только не потребуетъ лишняго времени, но даже сбережетъ его. Сильныя впечатлѣнія возможны, лишь при живомъ, картинномъ изложеніи урока, долѣе удерживаются въ памяти и менѣе требуютъ повтореній для закрѣпленія ихъ, чѣмъ свѣдѣнія, преподанныя отвлеченно догматически. Уроки въ 5—10 строкъ, повидимому, скорѣе изучаются, чѣмъ тѣ же уроки въ 50—100 строкъ; но это только повидимому такъ; на самомъ же дѣлѣ первые уроки потребуютъ быть можетъ нѣсколько десятковъ повтореній, чтобы сдѣлаться дѣйствительнымъ достояніемъ ученика, между тѣмъ какъ вторые не потребуютъ и пяти. Это такой психологическій фактъ,

который извѣстенъ каждому сколько нибудь опытному учителю; по крайней мѣрѣ, каждымъ онъ можетъ быть провѣренъ на опытѣ, за результатъ котораго въ благопріятномъ намъ смыслѣ едва-ли можно сомнѣваться. Поучительны, а потому и памятны для дѣтей, не свѣдѣнія, предложенныя въ видѣ замѣтокъ, что Іовъ былъ покоренъ промыслу Божію, Товитъ былъ добродѣтеленъ, Іосифъ немстителенъ и незлобивъ; а жизнь этихъ мужей, разсказанная такъ, что она какъ бы проходила предъ глазами слушателей. Только при этомъ условіи уроки Закона Божія будутъ жизненны; безъ живаго примѣра нѣтъ перенесенія знанія изъ школы въ жизнь, нѣтъ приложенія его къ собственной жизни и дѣятельности ученика. Можно наговорить дѣтямъ тысячи прекрасныхъ афоризмовъ; можно заставить дѣтей заучить ихъ на память, но воспитать ими одними ни кого нельзя.

§ 126. *IV. Катихизисъ.* Основаніемъ христіанскаго вѣроученія и правоученія въ народной школѣ служитъ главнымъ образомъ символъ вѣры и десять заповѣдей Господнихъ, такъ какъ въ нихъ содержится все, что потребно всякому христіанину для благоугожденія Богу и спасенія души: въ символѣ вѣры содержатся всѣ главные догматы православной вѣры, ведущіе къ познанію истиннаго Бога и правой вѣрѣ въ Него, т. е. такія истины, безъ знанія которыхъ невозможно спастись; въ десяти заповѣдяхъ заключаются всѣ главныя заповѣди Божіи, которыми опредѣляется христіанская жизнь по вѣрѣ и добрыя дѣла.

Что касается молитвы Господней и ученія Спасителя о блаженствахъ, то первая должна быть изучена и объяснена на ряду съ другими молитвами въ первыхъ урокахъ по Закону Божію, а при изученіи катихизиса прежнія объясненія могутъ быть повторены и пополнены; послѣднее же можетъ быть объяснено при изложеніи евангельскаго ученія вообще, во время изученія новозавѣтной исторіи. Въ народной школѣ изучается изъ катихизиса только существенное и необходимое.

§ 127. *Необходимость буквальнаго изученія важнѣйшихъ догматическихъ опредѣленій и текстовъ Священнаго Писанія.* Обученіе катихизису въ начальной народной школѣ должно быть сводомъ и завершеніемъ всѣхъ тѣхъ знаній относительно вѣры и нравственности христіанской, которыя сообщались уже дѣтямъ по частямъ при изученіи молитвъ и священной исторіи, особенно новаго завѣта. Что обученіе должно сообщить имъ *вѣрное* и *твердое* знаніе основныхъ истинъ христіанской вѣры и нравственности,

такъ чтобы это знаніе осталось на всю жизнь. Но каждый учебный предметъ, чтобы имѣть значеніе для жизни, долженъ быть не только понятъ, но усвоенъ, изученъ. Кто только разсказываетъ и объясняетъ, не удостовѣряясь, усвоили ли дѣти преподаваемое, того трудъ во многихъ случаяхъ не будетъ имѣть никакого результата, и въ немногихъ — очень незначительный. Если это справедливо вообще относительно всѣхъ учебныхъ предметовъ, то тѣмъ болѣе должно стараться закрѣпить и утвердить въ сознаніи и памяти дѣтей ученіе вѣры и нравственности. Этого требуетъ какъ важность самыхъ истинъ, такъ и потребность ихъ для каждаго христіанина. Но вопросъ въ томъ, все ли въ катихизисѣ должно быть заучено дѣтьми наизусть, или только важнѣйшее и существенное, и при томъ *буквально*, или только *по смыслу?* Если каждый христіанинъ обязанъ содержать свою вѣру *право* и *твердо*, то, безъ сомнѣнія, онъ *также* долженъ и знать ее. Но въ самомъ изложеніи вѣроученія можно и должно различать главное, существенное, и то, что служитъ только къ объясненію его. Первое необходимо заставить учениковъ выучить буквально, дословно, не довольствуясь воспроизведеніемъ смысла. Тѣ, которые не настаиваютъ на дословномъ изученіи и воспроизведеніи существеннаго изъ катихизиса, но довольствуются только воспроизведеніемъ по смыслу, не понимаютъ важности *твердаго и вѣрнаго выраженія понятій въ ученіи вѣры.* За правоту и вѣрность своего ученія православная церковь выдержала въ теченіи цѣлыхъ вѣковъ продолжительную и тяжкую борьбу и, твердымъ формулированіемъ его, оградила его отъ всякаго искаженія и ложнаго пониманія и толкованія: она опредѣлила число догматовъ, опредѣлила и твердо выразила, *чему* и *какъ* вѣровать въ нихъ, и заключила все это въ свои положенія и опредѣленія. Это ученіе вѣры, опредѣленное и выраженное церковію, должно быть содержимо и исповѣдуемо каждымъ православнымъ христіаниномъ такъ, какъ содержитъ и исповѣдуетъ его сама православная церковь. Поэтому, даже учителю не можетъ быть предоставлена полная свобода въ изложеніи и передачѣ церковныхъ вѣроопредѣленій, тѣмъ болѣе никакъ нельзя допустить, чтобы дѣти передавали ихъ своими словами съ удержаніемъ только смысла. Кто или что поручится, что они будутъ передавать ихъ *съ удержаніемъ смысла?* Развѣ это такое легкое дѣло, какъ передача сказки изъ книжки Ушинскаго — и не вѣроятнѣе ли предположить, что, по недостатку развитія и разумѣнія, они

исказятъ этотъ смыслъ съ перемѣною выраженій и словъ? Между тѣмъ, твердо и вѣрно выученный текстъ вѣроопредѣленій, возникая каждый разъ въ сознаніи дитяти, будетъ ограждать его отъ всякихъ уклоненій въ сторону неточностей и недоразумѣній. Поэтому, важнѣйшее и существенное въ катихизисѣ, именно: *догматическія вѣроопредѣленія церкви и приводимыя для обоснованія или подтвержденія ихъ тексты священнаго писанія должны быть вѣрно и твердо выучены дѣтьми наизусть, дословно, въ подлинномъ текстѣ.* Но этимъ никоимъ образомъ не говорится, что дѣти никогда не должны передавать выученное своими словами, если они въ состояніи сдѣлать это; напротивъ, учитель каждый разъ можетъ требовать отъ нихъ такой именно передачи, чтобы убѣдиться въ степени пониманія ими выученнаго, и заставлять, напримѣръ, тексты священнаго писанія, выученные по славянски, переводить на русскій языкъ, какъ болѣе для нихъ понятный. Когда объясненное и понятое твердо заучено наизусть, объясненія будутъ припоминаться сами собою.

§ 128. *Важность съ педагогической точки зрѣнія объясненій догматовъ вѣры православной (Символа вѣры) разсказами изъ священной исторіи.* При обученіи всякому вообще предмету можно идти путемъ *аналитическимъ* и *синтетическимъ*. Если прежде дается понятіе и потомъ оно расчленяется, то это путь аналитическій; когда же прежде даются признаки, или примѣры и факты и постепенно обобщаются и соединяются въ понятіе, то это путь синтетическій. Послѣдній болѣе соотвѣтствуетъ дѣтскому уму и особенно пригоденъ для обученія дѣтей, хотя часто самое дѣло должно рѣшить, какой путь долженъ быть избранъ въ томъ или другомъ данномъ случаѣ. При изученіи и объясненіи символа вѣры предпочтеніе должно быть отдано *синтетическому* пути. Символъ вѣры представляетъ, за небольшими исключеніями, краткое изложеніе историческихъ *фактовъ*; но эти факты суть въ тоже время и *истины* вѣроученія, *догматы* (вочеловѣченіе Сына Божія, Его страданія и распятіе за насъ, воскресеніе и проч.). Поэтому, въ педагогическомъ отношеніи весьма плодотворно, какъ изученіе символа вѣры, такъ особенно объясненіе его поставить въ связь съ историческими событіями жизни, страданій, крестной смерти, воскресенія и вознесенія на небо Христа Спасителя, такъ чтобы объясненію каждаго члена символа вѣры, имѣющаго историческій характеръ, предшествовало изображеніе событій, въ немъ кратко упоминае-

мыхъ. При такой постановкѣ дѣла, учителю легче будетъ объяснить символъ вѣры, чѣмъ при иной,—а главное онъ основательнѣе и глубже будетъ усвоенъ учениками, такъ какъ событія, уясненныя и пережитыя, какъ историческія факты, лучше и опредѣленнѣе уяснятся и глубже уложатся въ душѣ дитяти и какъ догматическія положенія или истины; но при этомъ они не останутся въ ней въ качествѣ теоретическихъ положеній только принятыхъ на вѣру, а превратятся въ *живыя созерцанія* вѣрующей души. Тогда именно символъ вѣры будетъ для дитяти *дѣйствительнымъ символомъ*, и, при чтеніи или слушаніи его, вѣрующей душѣ будутъ предноситься каждый разъ образы то ужасные, то величественные и возносить ее къ Богу. Такое изученіе и объясненіе символа вѣры, будучи вполнѣ дидактическимъ, и въ воспитательномъ отношеніи принесетъ гораздо большіе плоды, чѣмъ обыкновенное изученіе и объясненіе его по книгѣ.

§ 120. *Правила преподаванія.* 1) Такъ какъ таинственная, непостижимая сторона ученія христіанскаго выше человѣческаго, а особенно дѣтскаго, пониманія, то лучше не вдаваться въ пространное объясненіе высокихъ таинственныхъ истинъ вѣры. Въ этомъ случаѣ нужно стараться, чтобы непостижимая истина была усвоена учениками въ той именно формѣ, какую опредѣлила св. православная церковь, и убѣждать при этомъ учениковъ, что все, открытое о тайнѣ, открыто самимъ Богомъ, а Богъ не можетъ ни обманывать, ни обманываться; слѣдовательно, предлагаемая истина, хотя выше человѣческаго разумѣнія, но, какъ открытая Богомъ, достовѣрна, непреложна.

Устанавливая такое правило для обученія истинамъ вѣры, мы становимся, по видимому, въ очевидное противорѣчіе съ исключительно-развивающей методой обученія (Песталоцци и его послѣдователей), по которой „все, что дѣти пріобрѣтаютъ не изъ самихъ себя, что не развивается изъ ихъ духа, есть нѣчто чуждое, неестественное и потому неистинное. Посему учитель никакой истины не долженъ влагать въ душу дитяти въ готовомъ видѣ, но каждую истину долженъ развивать изъ души дитяти". Но, независимо отъ того, что положеніе, будто все, что развивается изъ души человѣка, есть истина, а все что влагается въ нее,—не истина, никѣмъ еще не доказано; способъ обученія, который основывается исключительно на одномъ этомъ положеніи, по отношенію къ религіозному обученію, долженъ быть признанъ неприложимымъ. Христіанская религія развивается не исключи-

тельно изъ души человѣка; она есть нѣчто данное, откровенное, хотя несомнѣнно, что душа человѣческая, какъ утверждаетъ Тертуліанъ, по природѣ „христіанка“. Обученіе, поэтому, окажется неестественнымъ, если оно будетъ усиливаться всю религію, при руководствѣ учителя, развивать изъ души дитяти. Разумъ не приходитъ прежде лѣтъ. Поэтому слишкомъ многаго, даже невозможнаго мы хотѣли бы отъ дитяти, если бы требовали, чтобы оно при руководствѣ учителя, нашло въ себѣ самомъ всѣ истины какого-либо предмета. Тѣмъ болѣе это не возможно относительно истинъ религіи. Но если мы противъ, такъ называемаго, исключительно-развивающаго способа въ религіозномъ обученіи, какъ несогласнаго съ существомъ религіи и потому здѣсь не вполнѣ умѣстнаго, то это ни въ какомъ случаѣ не нужно понимать такъ, будто мы вообще противъ всякаго развитія религіозныхъ понятій. Напротивъ, какъ скоро религіозная истина, вся или отчасти, находится уже въ душѣ дитяти, нужно развивать ее болѣе; нужно всегда начинать съ извѣстнаго, легкаго и наглядnаго, и изъ этого, *гдѣ то возможно*, развивать неизвѣстное, трудное, сверхчувственное; но всѣ тѣ истины, которыя дитяти вполнѣ неизвѣстны и чужды, нужно влагать въ его душу, не разсуждая много и не усиливаясь выводить ихъ изъ души дитяти. Только посредствомъ хорошей катихизаціи нужно стараться о томъ, чтобы это, отвнѣ данное ученіе проникло разумъ, сердце и волю дитяти и сдѣлалось его собственностію. Въ этомъ случаѣ происходитъ съ душею нѣчто подобное тому, что бываетъ съ тѣломъ по принятіи пищи. Пища поступаетъ въ желудокъ отвнѣ, но переваривается и переходитъ потомъ въ плоть и въ кровь человѣка. Поэтому, цѣль преподаванія катихизиса состоитъ и должна состоять въ томъ, чтобы довести дѣтей до усвоенія объясняемыхъ истинъ умомъ и расположить къ нимъ ихъ сердце и волю.

2) Для этого необходимо при объясненіи догматовъ вѣры раскрывать въ нихъ ту сторону, съ которой яснѣе открывается ихъ *практическое употребленіе*, изъ которой можно сдѣлать практическіе выводы, приложимые къ жизни. Такъ, объясняя въ въ первомъ членѣ символа вѣры, что Богъ есть Творецъ и Вседержитель всего видимаго и не видимаго, полезно указать дѣтямъ, какія отсюда слѣдуютъ для насъ обязанности по отношенію къ Нему. Или, когда учитель объясняетъ догматъ о томъ, что Богъ есть Дусь, то, указавши на ученіе священнаго писанія объ этомъ и на ученіе православной церкви, онъ долженъ сдѣлать отсюда

выводъ, что служеніе Богу должно совершать духомъ, что одно тѣлесное служеніе и вещественныя жертвы, безъ духовнаго богопочитанія и добродѣтельной жизни, не могутъ быть Ему угодны.

3) На эту послѣднюю сторону христіанскаго ученія учитель обращаетъ особенное вниманіе при объясненіи заповѣдей Господнихъ, при чемъ старается достигнуть: а) чтобы дѣти умѣли хорошо отличать главныя, существенныя обязанности отъ другихъ, которыя можно назвать вспомогательными или второстепенными; б) чтобы они знали не только то, что они должны дѣлать и чего не дѣлать, но и то, *какъ* они могутъ и должны дѣлать то или другое, или не дѣлать; в) наконецъ, важно, чтобы волѣ ихъ была сообщена наклонность исполнять христіанскія обязанности, когда представился бы къ тому случай.

§ 130. V. *Объясненіе Богослуженія и евангельскихъ чтеній. Необходимость, объемъ, порядокъ и правила преподаванія.* Объясненіе богослуженія и евангельскихъ чтеній необходимо для дѣтей, обучающихся въ народной школѣ, въ виду слѣдующихъ двухъ цѣлей: 1) расположить ихъ къ хожденію въ церковь по воскреснымъ и праздничнымъ днямъ къ Богослуженію, а главное, 2) научить ихъ стоять при Богослуженіи съ пониманіемъ того, что совершается, читается и поется въ церкви.

Относительно объема преподаванія этого предмета необходимо имѣть въ виду, что онъ преподается въ народной школѣ для мірянъ, слѣдовательно для людей не нуждающихся въ знаніи частностей церковнаго устава. Поэтому для достиженія указанныхъ цѣлей, достаточно преподавать въ школѣ: а) краткое ученіе о Богослуженіи и его принадлежностяхъ и б) практически знакомить дѣтей съ Богослуженіемъ. Самые уроки по изъясненію Богослуженія можно раздѣлить на уроки безъ учебнаго плана и на уроки, изложенные по плану. Къ первымъ относятся: разъясненіе евангельскихъ и апостольскихъ чтеній; указаніе сущности и значенія того или другаго церковнаго праздника, которое (указаніе) можетъ идти въ томъ порядкѣ, какъ эти праздники слѣдуютъ одинъ за другимъ въ году; показаніе отличія праздничнаго Богослуженія отъ повседневнаго; объясненіе Богослуженія и преимущественно литургіи; объясненіе Богослуженія, совершаемаго въ св. четыредесятницу. При систематическомъ изложеніи, уроки о Богослуженіи составятъ нѣсколько отдѣловъ: 1) *Ученіе о храмѣ и его принадлежностяхъ.* Содержаніемъ этого отдѣла будутъ служить свѣдѣнія о внѣшнемъ устройствѣ нашихъ хра-

мовъ, о внутреннемъ устройствѣ и украшеніи ихъ, о священныхъ сосудахъ и вещахъ, употребляемыхъ при Богослуженіи, о богослужебныхъ книгахъ. 2) Ученіе о лицахъ, которымъ ввѣрено благодатное право совершать Богослуженіе. Здѣсь сообщаются свѣдѣнія о трехъ священнослужительскихъ степеняхъ, о священныхъ облаченіяхъ, усвоенныхъ каждой изъ нихъ, и о внѣшнихъ отличіяхъ ихъ. 3) *Ученіе о Богослуженіи.* Содержаніемъ этого отдѣла должно служить: указаніе дѣйствій, употребляемыхъ при каждой церковной службѣ; объясненіе происхожденія, значенія, состава и содержанія церковныхъ службъ, постоянно совершаемыхъ въ храмѣ, а также краткое объясненіе происхожденія, значенія и содержанія службъ особенныхъ, совершаемыхъ церковію по извѣстнымъ случаямъ или потребностямъ христіанъ; обряды при совершеніи таинствъ, при освященіи церкви, погребеніи и проч., такъ какъ въ этихъ обрядахъ выражается догматическое ученіе церкви о таинствахъ и загробной жизни и такъ какъ каждый христіанинъ встрѣчается съ ними въ важнѣйшіе моменты своей жизни. Вообще, уроки, излагаемые въ систематическомъ порядкѣ, должны представить ясный, простой и краткій отвѣтъ на слѣдующіе вопросы: гдѣ совершается Богослуженіе? Кто можетъ совершать его и какія священныя дѣйствія составляютъ его?

Лучшій и надежнѣйшій способъ объясненія дѣтямъ Богослуженія православной церкви — это практическое ихъ ознакомленіе съ Богослуженіемъ. Ученики должны предварительно ознакомиться съ Богослуженіемъ въ самой церкви, а потомъ уже слѣдуетъ давать имъ надлежащія объясненія. Безъ сомнѣнія, каждый изъ учениковъ народной школы уже былъ нѣсколько разъ въ церкви; поэтому, объясненія учителя отправляются сначала отъ того, что дѣтямъ извѣстно о Богослуженіи, а затѣмъ, впослѣдствіи, въ каждомъ данномъ случаѣ учитель говоритъ дѣтямъ, на что они особенно должны обратить вниманіе въ церковномъ Богослуженіи, и на слѣдующій урокъ объясняетъ значеніе слышаннаго и видѣннаго ими въ церкви. Дѣти въ такомъ случаѣ будутъ гораздо внимательнѣе вслушиваться и вглядываться во все то, что происходитъ во время Богослуженія, вслѣдствіе чего они доступное ихъ пониманію усвоятъ себѣ, а учитель затѣмъ объяснитъ имъ то, чего они не поняли, или что поняли невѣрно. Этимъ выполнится одно изъ существенныхъ требованій дидактики — переходить въ обученіи отъ конкретнаго къ абстрактному, отъ факта къ объясненію его.

Другое правило касается самаго характера объясненій: при объясненіяхъ учитель долженъ избѣгать крайности и натяжекъ въ отысканіи символическаго значенія Богослуженія, чѣмъ нерѣдко страдаютъ наши учебники о Богослуженіи. Излишній символизмъ не объясняетъ Богослуженія, а напротивъ затемняетъ внутренній смыслъ его. Богослуженіе православной церкви напоминаетъ намъ, въ своихъ обрядахъ и дѣйствіяхъ, земную жизнь Господа нашего Іисуса Христа, но оно никогда не было мистерію изъ Его жизни; оно выражаетъ вѣрованія и чувствованія христіанина при воспоминаніи извѣстныхъ событій, а не самыя событія. На эти вѣрованія и чувствованія и должно быть обращено главное вниманіе учителя при объясненіи Богослуженія православной церкви.

Что касается, въ частности, объясненія евангельскихъ чтеній, то оно можетъ быть дѣлаемо каждый разъ на другой день послѣ того, какъ дѣти слышали чтеніе евангелія въ церкви. Каждое такое евангеліе прочитывается въ классѣ по-славянски и по русски, потомъ содержаніе прочитаннаго воспроизводится учениками и, если того требуетъ существо дѣла, объясняется учителемъ. Такимъ образомъ, въ теченіи школьнаго курса (продолжающагося, обыкновенно, три года) всѣ воскресныя и праздничныя евангелія могутъ быть пройдены по крайней мѣрѣ два раза. Но и, независимо отъ этого, учитель пріохочиваетъ учениковъ вообще къ чтенію библіи и особенно евангелія, прочитывая по временамъ съ учениками цѣлые отдѣлы евангельской исторіи. Такое чтеніе лучше всего соединять съ преподаваніемъ священной исторіи новаго завѣта, что прямо указывается и программою 1869 года. Къ этому программа присоединяетъ также чтеніе нѣкоторыхъ главъ апостольскихъ дѣяній, чтеніе и объясненіе нѣкоторыхъ главъ изъ апостольскихъ посланій, а также и нѣкоторыхъ псалмовъ.

ГЛАВА IV.

Церковное пѣніе.

§ 131. *Польза обученія пѣнію.* Пѣніе есть выраженіе нашихъ чувствованій посредствомъ тоновъ голоса, которые соединяются съ извѣстнымъ мысленнымъ содержаніемъ. Все, что живетъ въ нашей душѣ, что мы чувствуемъ и переживаемъ, — все это въ дѣйствительности выражается голосомъ и пѣніемъ, что мы можемъ наблюдать даже въ самыхъ маленькихъ дѣтяхъ. Какъ

языкъ попреимуществу служитъ для выраженія мыслей, такъ музыка — для выраженія чувствованій; въ пѣніи же мы имѣемъ соединеніе языка мыслей съ языкомъ чувствованій.

Дѣйствіе пѣнія на душу многосторонне и сильно; отсюда — его важное значеніе въ системѣ образованія. Посредствомъ пѣнія образуется эстетическое чувство ученика: онъ получаетъ вкусъ къ прекрасному, *научается цѣнить благородное* и *презирать* грубое и низкое. Кромѣ того, чрезъ угадываніе различной высоты тоновъ, образуется въ насъ слухъ; чрезъ частое повтореніе и выучиваніе наизусть мелодій и текста пѣсенъ — память. Посредствомъ пѣнія *восполняется* религіозное обученіе, потому что оно даетъ возможность не только понимать то, что поется въ церкви, но и сознательно участвовать въ церковномъ пѣніи. Обученіе чтенію необыкновенно много выигрываетъ отъ образованія голоса и чувства прекраснаго, почему, обыкновенно, хорошій пѣвецъ бываетъ и хорошимъ чтецомъ. Важность обученія пѣнію еще болѣе возвышается, когда мы обратимъ вниманіе на то, какъ глубоко оно можетъ вліять на нашу *волю* и *сердце*. Во всѣ времена также признавалось, что пѣніе имѣетъ необыкновенную власть надъ человѣческимъ сердцемъ: оно смягчаетъ нравы, облагораживаетъ характеръ, отвращаетъ отъ чувственныхъ удовольствій вреднаго свойства. Даже въ чисто физическомъ отношеніи пѣніе является дѣломъ весьма полезнымъ, а именно, служитъ лучшей гимнастикой для развитія груди и голосовыхъ связокъ. Но высшее въ пѣніи — это то, что оно возвышаетъ сердце къ Богу, наполняетъ его любовію, надеждою и вѣрующимъ упованіемъ на Него. Отсюда объясняется, почему пѣніе во всѣ времена и у всѣхъ народовъ составляло главную часть общественнаго богослуженія и почему древнѣйшія пѣсни (гимны, псалмы) посвящены прославленію Бога.

Что же касается пѣнія *хороваго*, то оно заключаетъ въ себѣ еще одну очень важную особенность. Въ немъ находитъ себѣ полное и звучное выраженіе все общее всѣмъ или многимъ — народу, общинѣ, собранію товарищей, связуемыхъ единствомъ братскаго союза. Оно (пѣніе) и само образуетъ сильную, прочную и наиболѣе сближающую людей между собою въ общественной жизни, связь, начиная съ веселой и добродушной народной или круговой пѣсни и кончая совокупной художественной дѣятельностію хоровыхъ массъ, соединяющихся для торжественнаго исполненія худо-

жественныхъ произведеній. Въ общемъ же дѣлѣ теряется всякая слабость, своенравіе, произволъ, тщеславіе, гордость и пр. При распространеніи охоты и способности къ пѣнію въ возможно большемъ числѣ отдѣльныхъ лицъ, благоговѣніе въ нашихъ церквахъ станетъ назидательнѣе, наши народныя празднества и увеселенія — нравственнѣе и одушевленнѣе, наши общества живѣе и воспріимчивѣе къ художественнымъ наслажденіямъ, короче — вся наша жизнь—возвышеннѣе и отраднѣе.

Поэтому, обученіе пѣнію въ нашей народной школѣ въ высшей степени полезно и заслуживаетъ бо́льшаго вниманія, чѣмъ сколько ему доселѣ удѣлялось во многихъ нашихъ школахъ; пренебреженіе этимъ предметомъ приноситъ большой вредъ дѣтямъ и цѣлому народу. Связь пѣнія съ религіею сообщаетъ этому предмету въ народной школѣ особенную важность и поставляетъ его въ число безусловно-необходимыхъ предметовъ, тѣмъ болѣе, что въ послѣднее время мало по малу оставляютъ то крупное заблужденіе, вслѣдствіе котораго за умомъ только признавалось исключительное право на развитіе, а образованію сердца придавалось слишкомъ мало значенія.

§ 132. *Цѣль обученія пѣнію.* Народная школа должна сдѣлать учениковъ своихъ способными участвовать въ церковномъ пѣніи. Какъ уже сказано, въ церковномъ пѣснопѣніи пѣніе получаетъ свое высшее значеніе. *Научить церковному пѣнію*— народная школа и должна имѣть главнымъ образомъ своею цѣлью; учитель и его дѣятельность въ школѣ необыкновенно возвысятся въ глазахъ народа, если онъ научитъ дѣтей хорошо пѣть въ церкви потому что успѣшный результатъ его учебной дѣятельности здѣсь очевиднѣе для народа, нежели успѣхи въ другихъ учебныхъ предметахъ, которые въ своей совокупности подлежатъ болѣе наблюденію училищной инспекціи. Но если, при обученіи пѣнію, нужно имѣть главнымъ образомъ въ виду церковное пѣніе, то изъ этого не слѣдуетъ, что упражненіемъ въ пѣніи *свѣтскихъ* пѣсенъ можно пренебрегать. Нашъ народъ охотно поетъ и внѣ церкви. Поэтому, если учитель научитъ дѣтей пѣнію хорошихъ *свѣтскихъ* пѣсенъ, а они изъ школы перенесутъ ихъ въ жизнь, то мало по малу исчезнутъ грубыя пѣсни, которыя поетъ нашъ народъ часто потому, что не знаетъ лучшихъ.

Обученіе пѣнію требуетъ отъ учителя спеціальныхъ знаній, безъ которыхъ оно будетъ безуспѣшно. Учитель долженъ быть

знакомъ съ теоріею пѣнія и особенно съ условіями разумнаго развитія голоса и слуха, такъ какъ хорошій голосъ и развитой слухъ суть два главныя условія хорошаго пѣнія. Учитель пѣнія, который самъ не умѣетъ пѣть, не можетъ вести обученія пѣнію. Многое можно сообщить ученикамъ только посредствомъ предварительнаго пѣнія, и очень часто учитель долженъ то или другое пропѣть ученикамъ, чтобы обученіе имѣло успѣхъ. Но какъ учитель можетъ образовать учениковъ, если онъ собою представляетъ имъ плохой образецъ.

Значительное облегченіе при обученіи пѣнію составляетъ аккомпанированіе пѣнію игрою на какомъ-либо музыкальномъ *инструментѣ*. Между музыкальными инструментами, которыми можно пользоваться при обученіи пѣнію въ школѣ, нѣкоторые отдаютъ безусловное предпочтеніе скрипкѣ, потому что звукъ ея ближе, чѣмъ звукъ другихъ инструментовъ, подходитъ вообще къ человѣческому и въ особенности къ дѣтскому голосу. При игрѣ на скрипкѣ учитель можетъ имѣть предъ глазами всѣхъ учениковъ, что важно для поддержанія дисциплины; подходить къ каждому изъ нихъ, прислушиваться къ пѣнію и поправлять ошибки. Но изученіе игры на скрипкѣ представляетъ значительныя трудности. Не имѣя ни готовыхъ тоновъ, какъ фортепіано, ни ладовъ, какъ гитара, скрипка прежде всего требуетъ отъ играющаго хорошаго тонкаго слуха и большаго навыка. Далѣе, чѣмъ дешевле (слѣдов. хуже) скрипка, тѣмъ труднѣе извлекать изъ нея чистые звуки: нечистая же игра на скрипкѣ, свойственная почти всѣмъ, начавшимъ поздно учиться, только пріучаетъ дѣтей къ нечистому пѣнію, слѣдовательно, приноситъ болѣе вреда, чѣмъ пользы. Въ виду всѣхъ этихъ неудобствъ, затрудняющихъ особенно приготовленіе классныхъ учителей и учительницъ, Паульсонъ рекомендовалъ еще въ 1873 году особый инструментъ, у насъ мало еще извѣстный, именно *англійское концертино* или шестиугольную гармонику съ клапанами для пальцевъ обѣихъ рукъ, какъ инструментъ болѣе другихъ удобный при обученіи пѣнію въ элементарной школѣ. Имѣя форму шестигранной призмы, этотъ язычковый инструментъ дѣйствуетъ при сжиманіи и разжиманіи мѣховъ, и тѣмъ напоминаетъ нашу русскую гармонику. Но этимъ и ограничивается все сходство, ибо тогда какъ наша гармоника (даже высшаго достоинства) есть инструментъ весьма несовершенный и неполный, концертино заключаетъ въ себѣ $3^1/_2$ октавы полной хроматической гаммы (отъ *соль* малой октавы до четы-

рехчертнаго *до*), такъ что на немъ можно играть любую музыкальную пьесу, написанную на скрипичномъ ключѣ [1]).

На урокахъ пѣнія ученики должны оставаться на своихъ обычныхъ мѣстахъ въ классѣ, но пѣть они могутъ то *стоя*, то *сидя*. Самое выгодное положеніе тѣла при пѣніи, конечно, стоячее, и именно, такъ называемое въ гимнастикѣ, *основное положеніе* (голова прямо, плечи назадъ, грудь впередъ, руки свободно—вензъ, колѣна выпрямить, пятки вмѣстѣ и носки врозь). Но такъ какъ дѣти не могутъ долго оставаться въ одномъ и томъ же положеніи, всякое же переминаніе съ ноги на ногу мѣшаетъ ровному пѣнію, то послѣ десяти и даже пяти-минутнаго стоянія ученики могутъ продолжать пѣніе сидя. Сидѣть они должны также прямо: обѣ ноги должны упираться въ полъ, а руки находиться на столѣ. Какъ скоро учитель, по истеченіи нѣкотораго времени, замѣтитъ, что дѣти сидятъ неправильно, онъ можетъ снова поднять ихъ.

§ 133. *Методы обученія пѣнію.* Цѣль обученія пѣнію можетъ быть достигнута только посредствомъ хорошаго метода обученія. Изъ методовъ обученія пѣнію извѣстны: 1) методъ обученія пѣнію на память, по слуху,—какъ съ голоса, такъ и при пособіи какого либо инструмента; 2) методъ, употребляющій при обученія извѣстные знаки тоновъ,—каковыми бываютъ или а) ноты или б) цифры.

1) Самый естественный и наиболѣе употребительный способъ обученія пѣнію—это *показываніе напѣвовъ съ голоса* и усвоеніе ихъ дѣтьми *по слуху*. Такъ обыкновенно и научаются дѣти пѣть болѣе употребительныя пѣсни, молитвы и нѣкоторыя изъ церковныхъ пѣснопѣній. Этотъ способъ обученія самъ по себѣ наиболѣе легкій; обучать по этому способу можетъ всякій, самъ умѣющій пѣть и знающій напѣвы. Но обученіе по этому способу мало можетъ принести пользы ученикамъ. При обученіи съ голоса, если только имъ однимъ и ограничиться, передаются ученикамъ всѣ недостатки учителя: перенятое имъ самимъ, заученное что-либо невѣрно, въ этомъ видѣ передается и ученикамъ. Далѣе, познанія при такомъ обученіи пріобрѣтаются учениками очень ограниченныя: они могутъ пѣть только то, что переняли отъ учителя; а между тѣмъ времени, затраченнаго на изученіе нѣкоторыхъ церковныхъ молитвъ и пѣснопѣній съ голоса, было

[1]) Подробное описаніе концертино и игры на немъ изложено въ статьѣ Маренича: „О первоначальномъ обученіи пѣнію“ приложенной къ книжкѣ Паульсона: „Обученіе грамотѣ и родному языку по первой учеб. книжкѣ“ стр. 300—3.

бы достаточно для ознакомленія съ церковными нотами, а это давало бы имъ возможность разбирать и пѣть самостоятельно все, что придется, а не ограничиваться только тѣмъ, чему научилъ учитель. Тѣмъ не менѣе, подобно тому какъ при обученіи чтенію мы требуемъ предварительныхъ звуковыхъ упражненій, безъ употребленія буквъ, такъ и здѣсь мы должны допустить пѣніе съ голоса по слуху, на память, безъ употребленія нотъ, какъ тоже своего рода предварительныя упражненія. Обученіе всякому предмету должно идти отъ легкаго, извѣстнаго къ трудному, неизвѣстному; поэтому и здѣсь, какъ и при обученіи чтенію, сначала дается предметъ—*звукъ*, *тонъ*, и затѣмъ его знакъ – *нота*. Ноты суть знаки, которые безъ соотвѣтствующихъ имъ звуковъ не имѣютъ смысла; поэтому онѣ должны слѣдовать за ученіемъ звуковъ, тоновъ, или по крайней мѣрѣ, соединяться, съ нимъ, а никакъ не предшествовать ему. Послѣднее было бы равносильно обученію грамотѣ по буквосочетательному методу.

Прежде чѣмъ приступить къ обученію пѣнію по нотамъ, учитель долженъ ознакомиться съ голосовыми средствами дѣтей, дать имъ понять, что такое пѣніе и образовать ихъ слухъ на столько, чтобы обученіе по нотамъ для нихъ облегчилось. А сдѣлать все это онъ можетъ не иначе, какъ заставляя дѣтей пѣть сначала съ голоса по слуху.

Приготовительныя упражненія въ пѣніи по слуху служатъ къ тому, чтобы: а) пріучить дѣтей вслушиваться въ музыкальные тоны и ощущать различную ихъ высоту; б) вывѣрить или выровнять всѣ тоны, свойственные дѣтскому голосу; в) пріучить къ такту въ дву-и-трехъ-дольномъ размѣрѣ; г) научить умѣрять и усиливать голосъ, смотря по надобности; д) сообщить нѣкоторый навыкъ брать тоны и не по порядку ступеней (аккордовыя упражненія); е) вообще, подготовить дѣтей къ легкому и сознательному воспринятію мелодій разучиваемыхъ ими пѣсенъ и мотивовъ. Предварительныя упражненія начинаются съ изученія трехъ тоновъ мажорной гаммы при помощи скрипки, концертино, или голоса учителя. Отдѣльные тоны поются сначала всѣми учениками, потомъ каждымъ отдѣльно, при чемъ учитель сперва заставляетъ пѣть болѣе способныхъ къ пѣнію, чтобы они служили образцомъ слабѣйшимъ. Тоны можно пѣть то слогомъ *ля*, то словами „разъ, два, три“. Три тона поются въ восходящемъ и нисходящемъ порядкѣ, и затѣмъ внѣ порядка. Выученные три тона соединяются съ небольшою мелодіей; при пѣніи ея уже обращается

вниманіе на продолжительность тоновъ. Затѣмъ упражненіе идетъ далѣе еще на два или на три тона, при чемъ голосовыя упражненія перемежаются съ пѣніемъ несложныхъ мелодій, составляемыхъ изъ выученныхъ тоновъ, пока такимъ образомъ не будетъ пройдена цѣлая октава.

Учитель, берущійся учить пѣнію, особенно по слуху, самъ долженъ пѣть *чисто*, или по крайней мѣрѣ хорошо владѣть инструментомъ, чтобы дѣти могли, безъ вреда для своего музыкальнаго развитія, подражать подаваемымъ имъ тонамъ, и долженъ быть твердъ въ тактѣ.

2) Но самый вѣрный и полезный способъ—это *обученіе пѣнію по нотамъ*. Послѣ предварительнаго ознакомленія дѣтей съ тонами, наглядным образомъ, при помощи голоса, или инструмента, они приступаютъ къ означенію нотной азбуки, знакомясь въ постепенномъ порядкѣ съ знаками, выражающими степень высоты и продолжительности и силы (размѣръ нотъ) тоновъ, т. е. съ положеніемъ нотъ на нотномъ станѣ, чѣмъ опредѣляется высота означаемаго каждою нотою звука, съ формою или начертаніемъ нотныхъ знаковъ, опредѣляющимъ продолжительность означаемыхъ ими звуковъ, съ числомъ и названіемъ нотныхъ знаковъ, съ знаками молчанія или паузами, съ тактомъ, интервалами и проч. Нотная азбука поется сначала въ восходящемъ и нисходящемъ порядкѣ, а потомъ внѣ порядка, въ разбивку, интервалами. Когда дѣти научатся разбирать и читать ноты, въ чемъ можно убѣдиться, заставивъ ихъ пропѣть по нотамъ какую-либо молитву или церковное пѣснопѣніе, тогда учитель приступаетъ къ распредѣленію ихъ по голосамъ и упражняетъ въ пѣніи легкихъ піесъ, напримѣръ, молитвъ, положенныхъ на дѣтскіе голоса.

Избранная для изученія молитва поется, подъ руководствомъ учителя, сначала по нотамъ хоромъ, всѣми учениками, а затѣмъ каждымъ отдѣльно; послѣ того къ нотамъ присоединяется текстъ молитвы, который также поется сначала хоромъ, а потомъ отдѣльно каждымъ. Одиночное пѣніе послѣ хороваго необходимо для того, чтобы каждый изъ учениковъ участвовалъ въ пѣніи съ возможно большею степенью сознательности; ибо часто случается, что нѣкоторые ученики поютъ по слуху за другими, прислушиваясь къ ихъ пѣнію, но сами не понимая значенія нотъ и не будучи въ состояніи пѣть одни. Когда такимъ образомъ мелодія и текстъ молитвы будутъ усвоены всѣми учениками, они поютъ ее еще нѣсколько разъ хоромъ, при чемъ учитель слѣдитъ, чтобы

участвовали въ пѣніи всѣ ученики. Такимъ образомъ на первый разъ могутъ быть изучены молитвы: „Царю небесный“, „Достойно есть“ и „Отче нашъ“, такъ какъ эти молитвы чаще другихъ ученикамъ придется пѣть. Отъ упражненій въ пѣніи легкихъ піесъ, напримѣръ, молитвъ, дѣлается постепенный переходъ къ упражненіямъ болѣе труднымъ, къ пѣнію по церковнымъ книгамъ, которыя имѣются при каждой приходской церкви.

Наше церковное пѣніе отличается отъ общепринятаго итальянскаго формою знаковъ продолжительности и тѣмъ, что нѣкоторыя ноты носятъ другія, чѣмъ въ итальянскомъ, названія. Наше церковное пѣніе гораздо проще итальянскаго, не содержитъ въ себѣ большихъ интерваллovъ, мелкихъ знаковъ продолжительности, знаковъ украшенія и т. п., потому оно удобнѣе можетъ быть предметомъ начальнаго обученія въ народной школѣ, чѣмъ итальянское.

3) Есть еще *способъ обученія пѣнію по цифрамъ* (Шеве), явившійся недавно, но не пользующійся особенною распространенностію и не вошедшій во всеобщее употребленіе. Онъ состоитъ въ томъ, что извѣстные нотные знаки высоты и продолжительности звуковъ условно изображаются знаками первыхъ семи цифръ и другими знаками, только не нотными. Такъ, звуки октавы отъ нижняго *до* изображаются просто цифрами, *звуки* высшей изображаются цифрами съ точками надъ ними, звуки низшей октавы изображаются цифрами съ точками подъ ними. Ноты, имѣющія предъ собою діэзъ, изображаются цифрами, перечеркнутыми сверху внизъ отъ правой руки къ лѣвой, а имѣющія бемоль—цифрами, перечеркнутыми сверху внизъ отъ лѣвой къ правой рукѣ.

Хотя несомнѣнно, что и по цифрамъ можно выучиться пѣть, какъ и по нотамъ, но большая часть знатоковъ пѣнія положительно утверждаютъ, что цифровая метода Шеве гораздо спутаннѣе и труднѣе для усвоенія не только дѣтямъ, но и взрослымъ, что въ ней больше знаковъ, трудно отличаемыхъ одинъ отъ другаго и представляющихъ однообразные ряды цифръ, тогда какъ въ обыкновенной нотной системѣ каждый знакъ уже однимъ своимъ мѣстомъ и начертаніемъ прямо и опредѣленно указываетъ какъ на высоту, такъ и на продолжительность обозначаемаго имъ звука. Также не въ пользу цифровой методы Шеве говоритъ и малая ея распространенность, не смотря на усиленное желаніе ея сторонниковъ распространять ее. А потому полезнѣе обучаться пѣнію по нотамъ, чѣмъ по цифрамъ; это дастъ воз-

можность знакомиться со всѣми существующими и вновь выходящими музыкальными произведеніями. А если бы и вышло какое замѣчательное музыкальное произведеніе, написанное цифрами, то его тотчасъ же переложатъ на обыкновенныя ноты. Наконецъ, естественнѣе вести обученіе по нотнымъ книгамъ, которыя уже имѣются готовыми при всякой приходской церкви, нежели вновь составлять или переписывать такія книги цифрами.

§ 134. *Церковное пѣніе, какъ вспомогательное средство при обученіи Закону Божію.* Въ заключеніе замѣтимъ, что церковное пѣніе, составляя само по себѣ самостоятельный предметъ въ системѣ общаго элементарнаго образованія и способствуя преимущественно религіозно-нравственному развитію дѣтей, служитъ въ то же время прекраснымъ вспомогательнымъ средствомъ при обученіи Закону Божію. На изученіе молитвъ нужно было бы потратить не мало времени; а между тѣмъ, при пѣніи ихъ, текстъ многихъ молитвъ усвоивается и заучивается какъ бы самъ собою, безъ особеннаго нарочитаго старанія о томъ со стороны учителя и особенныхъ усилій со стороны учениковъ, чѣмъ естественно сохраняется время для другихъ занятій. Кромѣ того дѣти посредствомъ пѣнія знакомятся съ содержаніемъ многихъ церковныхъ пѣснопѣній, изученіе которыхъ не входитъ въ курсъ народной школы и которыхъ они, слѣдовательно, не знали бы, если бы не учились пѣнію; а это составляетъ положительное пріобрѣтеніе, такъ какъ даетъ имъ возможность сознательно относиться къ тому, что поется въ церкви. Наконецъ, распѣвая по порядку молитвы и пѣснопѣнія, входящія въ составъ Божественной литургіи, а также утрени и другихъ церковныхъ службъ, дѣти знакомятся съ порядкомъ Богослуженія; учителю тогда легче будетъ объяснить дѣтямъ составъ, содержаніе и значеніе церковныхъ службъ, такъ какъ все отчасти уже слѣлалось имъ извѣстнымъ. Слѣдовательно, кромѣ своего прямаго значенія въ системѣ начальнаго образованія, церковное пѣніе способствуетъ еще наилучшему усвоенію дѣтьми нѣкоторыхъ отдѣловъ Закона Божія.

B-5101